

Análise do processo de instrução no treino de jovens: um estudo de caso no basquetebol

Valmor Ramos¹

Juarez Vieira do Nascimento¹

Amândio Graça²

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

² Centro de Investigação, Formação,
Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI²D)
Faculdade de Desporto
Universidade do Porto
Portugal

RESUMO

O objectivo deste estudo foi descrever a forma como um treinador representa seu programa de treinamento na formação desportiva de jovens, relativamente aos propósitos, às estratégias, aos modelos curriculares e às aprendizagens dos jogadores. Realizou-se estudo de caso com um treinador de basquetebol que possuía dez anos de experiência e reconhecida competência no âmbito da formação de jogadores de basquetebol. Os dados foram colectados a partir da observação sistemática com gravação de imagem e áudio de um microciclo de treino, entrevistas formais e informais e procedimentos de estimulação de memória. A credibilidade das descrições e interpretações foi obtida por meio da triangulação das fontes de dados, da confirmação das informações pelo treinador e da supervisão pelos investigadores especialistas nesta área. Os resultados indicam que a instrução do treinador conduzia os jovens a compreender o modelo táctico de jogo e os princípios funcionais do jogo. Para tanto, simplificava a estrutura do jogo do basquetebol e utilizava, preponderantemente, tarefas de aprendizagem do tipo formas jogadas e feedback interrogativo. As tentativas frequentes de individualizar a aprendizagem, estimulando o engajamento consciente e a atenção aos princípios funcionais, reforçam a ideia de que o treinador se aproxima de um modelo de instrução voltado à compreensão.

Palavras-chave: desportos, basquetebol, educação física, treinamento

ABSTRACT

Analysis of the coaching instruction in the youth sport training: a case study in basketball

The purpose of this study was to describe the way a Brazilian youth basketball coach builds on his coaching program by inspecting the purposes he set for the coaching, the curricular model and the instructional strategies he adopted, and the knowledge he held about the learning characteristics of his players.

The coach, who was purposefully selected for this case study, is a male with ten years of coaching experience and highly recognized for his competence in preparing young basketball players. Data were collected from systematic observation of video and audio records of the coaching sessions during a two weeks micro-cycle; and from formal and informal interviews, also including procedures of stimulated recall.

Trustworthiness of descriptions and interpretations was sought by means of triangulation of data sources, participant checking, and researchers' use of audit trail. Results indicated that the coach's instruction prized the players' understanding the tactical model of the game and the functional principles of play. In order to achieve these goals, the coach proceeded to simplify the game structure and used predominantly game-like tasks and questioning feedback. The high frequency of individualized interactions, the stress on thoughtfully engagement, and the focus on principles of play corroborate the idea of a coaching model oriented towards game understanding.

Key-words: sports, basketball, coaching, teaching games

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, vários países têm desenvolvido programas específicos para a formação de treinadores desportivos. Tais programas são operacionalizados, basicamente, a partir em um conjunto de conhecimentos formais ou teóricos, organizados por níveis de progressão bem determinados^(66, 69). No entanto, algumas investigações recentes, realizadas especialmente para esclarecer a forma como treinadores de sucesso desenvolvem o seu conhecimento profissional, têm questionado a centralidade destes programas, bem como destacado a importância do conhecimento prático para a formação^(44, 66).

De fato, o treinamento desportivo é uma actividade profissional que requer do treinador o domínio de um tipo específico de conhecimento ou a associação de conhecimentos formais e informais, do qual os programas de formação não podem mais prescindir⁽⁴⁶⁾. É um conhecimento obtido por meio da experiência e também de um processo contínuo de reflexão^(28, 30, 32), que permite ao treinador lidar com as situações cotidianas complexas, de natureza interpessoal, e que envolve quase sempre valores e significados de prática muito particulares⁽²²⁾.

Um aspecto a destacar é que a temática do conhecimento do treinador constitui uma linha de investigação em expansão, a qual tem privilegiado o estudo das características do conhecimento prático de treinadores “*experts*”. Além disso, as pesquisas empíricas tem buscado a descrição e o desenvolvimento de modelos conceituais de actuação, com o propósito de aperfeiçoar os processos de formação de treinadores^(2, 20, 23, 40). Na actualidade, as principais contribuições nesta linha de investigação são representadas pelos estudos de Abraham et al.⁽²⁾; Côté et al.⁽²⁰⁾; Chelladurai⁽¹⁷⁾; Cushion et al.⁽²³⁾; d’Arripe-Longueville et al.⁽²⁴⁾.

Ao estudar a prática pedagógica de professores, Grossman⁽³⁷⁾ elaborou um modelo heurístico que tem sido utilizado em diversas áreas para descrever e explicar a forma como os professores operacionalizam o seu ensino, nomeadamente o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). Este modelo tem sido utilizado também como ponto de partida para investigar e compreender a maneira como treinadores realizam o seu trabalho, tanto de treinadores ou instrutores “*experts*” de hóquei no gelo⁽³¹⁾, de

golfe⁽⁸⁾, de voleibol⁽⁴⁾, quanto de treinadores na formação vinculados à modalidade de basquetebol⁽⁴³⁾. Nesta perspectiva, o objectivo deste estudo foi descrever a forma com um treinador de jovens no basquetebol concebe e articula os componentes relacionados à execução do seu treino, nomeadamente os propósitos para o treino; a estrutura e sequência que desenvolve o seu conteúdo; a avaliação das necessidades, interesses e particularidades dos jogadores; a natureza das tarefas e as estratégias empregadas para obter a aprendizagem, motivação e rendimento. Para atender aos objectivos do estudo e permitir uma interpretação adequada a respeito do estudo de caso, são fornecidas informações complementares a respeito da biografia do treinador, como ele descreve a sua trajetória profissional e formativa e, por último, as principais características do seu modo particular de trabalho na formação de jogadores de basquetebol, evidenciadas durante um período específico (corte transversal) do seu trabalho anual.

MATERIAL E MÉTODOS

O método

Para responder às questões norteadoras deste estudo, o método adoptado foi de uma pesquisa qualitativa. Acredita-se que o uso do termo qualitativo para caracterizar o método de investigação seja o mais representativo diante da diversidade de denominações das práticas investigativas desta natureza encontradas na literatura⁽⁴⁵⁾. Trata-se de uma denominação mais ampla e agregadora que contempla um conjunto de múltiplas metodologias com procedimentos comuns e complementares entre si, úteis para se chegar a resolução de um problema de pesquisa⁽²⁵⁾. Na Educação Física, as pesquisas de natureza qualitativa têm experimentado um aumento gradativo a partir da década de 1980^(14, 34, 59), assim como nas pesquisas a respeito do treinador^(21, 30). A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen⁽¹⁰⁾, caracteriza-se pelo seu carácter descritivo e interpretativo, onde os dados são analisados principalmente de forma indutiva e os significados pessoais que as pessoas atribuem às suas vidas são fundamentais. Além da fonte directa de dados ser o ambiente natural e o investigador ser o instrumento principal de pesquisa, há um interesse maior no processo gerador do que nos resultados ou produtos gerados.

Para examinar em profundidade, de forma detalhada e “holisticamente” um indivíduo em contexto⁽⁵²⁾, realizou-se um estudo de caso qualitativo. Nesta investigação em particular, o estudo de caso pode ser classificado também como do tipo interpretativo⁽⁶³⁾. A selecção do sujeito foi realizada a partir de indicadores de qualidade profissional, definidos por critérios objectivos (registos, relatórios de federação desportiva) e subjectivos (consulta a profissionais, dirigentes e treinadores) relativamente à reputação profissional⁽³³⁾ e ao tempo de experiência de prática⁽⁹⁾. O treinador investigado obteve, nos últimos cinco anos, bons níveis de performance ou classificação em competições oficiais; desfruta de reconhecimento de treinadores e dirigentes a respeito de seu conhecimento e contribuição na formação de jogadores no basquetebol; está associado a um núcleo importante e tradicional de formação de jovens jogadores de basquetebol; possui um mínimo de experiência de prática profissional de 10 anos no ensino do basquetebol; expressou disponibilidade e motivação para participar do estudo.

O modelo adoptado

Os resultados foram analisados a partir da estrutura do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) elaborada por Grossman⁽³⁷⁾. Os componentes básicos do PCK são o conhecimento dos propósitos para o ensino do conteúdo, o conhecimento curricular do conteúdo, o conhecimento das estratégias e o conhecimento do professor a respeito das concepções e dificuldades das aprendizagens dos alunos.

O conceito conhecimento pedagógico do conteúdo denota uma categoria particular de conhecimento, emergente das transformações pedagógicas que o professor realiza no conteúdo da sua disciplina com o objectivo de tornar a matéria que ensina compreensível para os alunos^(1, 34, 35, 37, 58). No caso específico desta investigação, ele abrange as transformações que o treinador realiza para implementar o seu programa de treino.

Os procedimentos de recolha e análise dos dados

Para obter o máximo de informações a respeito do processo de treino deste treinador, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas; observação sistemática das sessões; análise de documentos e anotações pes-

soais; e procedimentos de estimulação de memória. Os instrumentos utilizados na colecta de dados foram: dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas. O primeiro roteiro foi aplicado para identificar dados biográficos, fontes de conhecimento, propósitos para o ensino, organização do conteúdo e estratégias de ensino. O segundo roteiro foi aplicado no final do micro ciclo observado, para identificar a forma como o treinador avaliou a aprendizagem dos atletas. As informações contidas nas entrevistas foram captadas e gravadas com gravador digital e foram transcritas com auxílio de editor de texto. Foram utilizados também entrevistas recorrentes ou entrevistas ao início e ao final de cada sessão de treino, no sentido de verificar de forma pormenorizada como estas avaliações e alterações curriculares ocorreram.

A observação sistemática do treino foi realizada, por um dos pesquisadores, nos locais onde o treinador desenvolvia suas actividades quotidianas durante um micro ciclo de treino ou quatro sessões consecutivas, sugeridas pelo próprio treinador. Estas sessões também foram gravadas em vídeo e áudio. O comportamento verbal do treinador foi captado por meio de microfone sem fio, de lapela, preso ao treinador, com receptor acoplado à filmadora digital. A câmara permaneceu fixada o mais distante possível do investigado, na tentativa de diminuir o nível de interferência e espontaneidade nas acções de atletas e treinador. A focalização da amplitude total da quadra foi privilegiada e o pesquisador manteve-se numa posição fixa, próxima da câmara. Os dados registados em vídeo e áudio digitais foram armazenados em microcomputador. Posteriormente, todas as intervenções do treinador foram transcritas com o auxílio do editor de texto. Os documentos referentes ao planeamento de treino foram utilizados como fonte complementar de informação.

A última etapa de recolha de dados compreendeu os procedimentos de estimulação de memória. Tais procedimentos consistiram na reprodução de imagens de vídeo e áudio dos comportamentos gravados de uma das sessões do próprio treinador investigado (seleccionada pelo próprio), para que ele explicasse as decisões e acções realizadas no treino^(47, 68). Igualmente, os comentários do treinador foram armazenados por meio de gravador digital e transcritos para editor de texto.

No início da colecta de dados, o participante do estudo foi informado a respeito dos objectivos da investigação e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a gravação e divulgação dos resultados. Além disso, o projecto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em uma universidade pública em Santa Catarina-Brasil (projeto nº180/2006).

Na análise dos dados utilizou-se a estratégia de triangulação de três principais fontes de informação. A observação sistemática de treino constituiu a principal fonte para identificar os conteúdos e as estratégias utilizadas. Os dados das entrevistas serviram prioritariamente para identificar os dados biográficos e propósitos de treino. Contudo, os dados das três fontes foram constantemente confrontados para identificar pontos comuns ou divergentes a respeito do conhecimento do treinador referenciados ao modelo teórico de análise. Para o agrupamento e organização das informações referentes às categorias de análise, previamente estabelecidas, utilizou-se o programa QSR N.vivo, versão 2.0.

Além da triangulação, foram empregados os procedimentos de checagem pelo participante e questionamento pelos pares^(3, 5, 6, 65, 70), para assegurar a validade descritiva e interpretativa dos dados. Ainda, para preservar o anonimato do treinador adoptou-se o nome fictício Fernando.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quem é Fernando

Fernando nasceu no Estado de Santa Catarina no ano de 1979. Graduado em Educação Física e com cerca de 10 anos de experiência como treinador na formação de jogadores, possuía também especialização na área de desenvolvimento infantil e estava cursando disciplinas no curso de mestrado em Educação Física. No momento da colecta de dados estava desenvolvendo suas actividades profissionais em uma escola da rede privada de ensino que engloba uma associação desportiva e um complexo educacional voltado para a educação básica e universitária, dentre as quais inclui-se a Faculdade de Educação Física. Diariamente, seu tempo de actividade profissional se dividia entre o ensino da Educação Física para estudantes do Ensino Fundamental do colégio e o treinamento de equipes masculinas com idade

entre 10 e 13 anos da Associação Desportiva. Além da destacada participação (conquistas) em competições estaduais e nacionais como treinador das categorias mais jovens de formação desportiva, a valorização profissional de Fernando se amplia e se relaciona à medida em que a associação desportiva, na qual desenvolve seu trabalho, conquistou ao longo dos anos uma prestigiada posição no cenário desportivo estadual e nacional, devido aos consistentes investimentos no basquetebol, seja na formação ou em equipes profissionais.

Como aprendeu a ser treinador (fontes de conhecimento)

A principal fonte de conhecimento para tornar-se treinador, segundo Fernando, provem das constantes observações ou “*vendo a atuação de outros treinadores*” que ele acredita serem competentes e que também nutre alguma admiração pessoal. Aprender por observação ou “*apprenticeship-of-observation*”^(37, 57) compreende um processo de socialização que ocorre com uma pessoa ou aluno quando este ingressa na escola ou em um contexto cultural de um professor em particular.

De facto, o seu modo informal de aprendizagem profissional⁽⁵⁰⁾ se caracteriza por duas situações distintas, porém interligadas. Uma situação inicial, imediatamente ligada à sua tarefa de assistente técnico, que apresenta características similares ao conceito de mentorização^(15, 16, 23), na medida em que ele permaneceu sobre a orientação do treinador mais experiente no seu clube por alguns anos (o mesmo que havia sido seu treinador e o estimulou a acompanhá-lo em competições para realizar o controle das estatísticas das equipes). O segundo momento de sua aprendizagem profissional ocorreu quando ele já havia alcançado determinada autonomia como treinador principal, passando a observar os demais treinadores nas competições em que participava. Nesta perspectiva, Fernando cita vários treinadores do âmbito estadual com os quais ele acredita que aprendeu algo.

De outro modo, ele reconhece a importância do papel da experiência na construção do seu conhecimento para o treinamento. No seu entendimento, a experiência deve ser tratada a partir de uma leitura do todo, guiada por uma “*linha de pensamento*” própria de cada treinador. É também um tipo de senti-

mento, uma sensibilidade particular, ou um “*feeling*” como ele mesmo denomina. A interpretação que se faz destes argumentos é de que deve haver um processo mental intermediário (reflexão) de transformação destas experiências.

Os dois elementos identificados no processo de aprendizagem profissional deste treinador, nomeadamente as observações de treinos que realizou ao longo da vida enquanto ainda era jogador, assistente e treinador principal, assim como o processo reflexivo sobre tais experiências, têm sido reconhecidos como a forma de aprendizagem profissional mais comum em treinadores de formação desportiva. Além disso, têm-se convertido em um linha de investigação própria, perspectivada numa abordagem teórica de interacção social ou sócio-cultural, definida por Trudel e Gilbert⁽⁶⁶⁾ como “metáfora da participação”.

Os propósitos para treinamento

O conhecimento dos propósitos do treinador pode ser definido como os objectivos que ele estabeleceu para o treino de determinada matéria. Referenciados aos valores sociais, os propósitos servem como filtros que condicionam a selecção e estruturação do conteúdo de uma disciplina, assim como os procedimentos de instrução no ensino do professor⁽³⁵⁾. Os valores têm um carácter avaliativo do que seja prioritário para ensinar⁽²⁷⁾.

Na base dos propósitos deste treinador, portanto, estão valores *personais* ou terminais de paixão pelo esporte, traduzidos por ele pela típica imprevisibilidade dos jogos colectivos (de que nada está definido em um jogo). Da mesma forma, manifesta o desejo de usufruir de uma vida mais estimulante ou excitante. Os valores *instrumentais* foram evidenciados a partir da crença de que o basquetebol é um jogo de estratégia que implica inteligência (reflexão), criatividade, capacidade de resolver problemas por parte do praticante. Ainda mais, determinação, auto-suficiência, certa integridade de carácter ou honradez. Lyle⁽⁴⁶⁾ destaca a necessidade de haver uma distinção entre o que, com frequência, se denomina de filosofia do treinador, tratado aqui como propósitos, e o modelo de treino. Nesta perspectiva, o modelo de treino pode ser baseado em um conjunto de crenças que implica na obtenção de vantagem ou desvanta-

gens do uso de métodos, estratégias defensivas/ofensivas, ou qualidades que o treinador deseja ver nos jogadores para alcançar o nível de rendimento esperado. A filosofia do treinador, por outro lado, pode englobar este modelo de performance e os valores mais gerais ou os valores sociais.

Relativamente aos propósitos ligados ao modelo de treino, seguindo a definição de Lyle⁽⁴⁶⁾, o treinamento de Fernando guiou-se por um modelo de jogo defensivo que desejava implementar para a participação de seu grupo no Festival de Basketball, que seria realizado no final daquele ano. Neste sentido, este treinador estabeleceu este modelo (táctico) de jogo, fortemente marcado pelos aspectos defensivos, e a partir do qual o seu treinamento foi idealizado. A ideia central deste modelo defensivo era de que os jogadores de sua equipe deveriam proteger a sua cesta e induzir os jogadores atacantes ao erro, explorando a regra dos 24 segundos de posse de bola do ataque. Para isso, seu trabalho foi guiado pelos “princípios operacionais” estabelecidos por Bayer⁽⁷⁾, nomeadamente “impedir a progressão dos jogadores e da bola para a minha própria baliza (cesta)” e “protecção da minha cesta e do meu campo”^(p.47).

A organização dos conteúdos

Fernando elaborou uma “programação” para o treinamento anual e descreve por tópicos todas as actividades a serem realizadas. Cada tópico corresponde a um micro-ciclo quinzenal de trabalho. Foram aproximadamente 20 (vinte) micro-ciclos durante o ano em que houve a investigação. O plano diário, por sua vez, foi realizado mentalmente em função das circunstâncias de treino e de aprendizagem dos jovens. Contudo, em algumas sessões de treino ele utilizou-se de pequenos “lembretes”, nos quais estavam indicados os temas ou exercícios planejados para o dia. Em termos gerais, o planeamento baseia-se em uma abordagem que envolve as fases de jogo. O primeiro “bloco” de conteúdos correspondeu ao ataque e o segundo “bloco” à defesa. Sinteticamente sua programação consistiu em: avaliação inicial a partir da observação dos jovens em situação de jogo, treino da técnica ofensiva, introdução a defesa individual e zona, treino do contra ataque, ataque de posição, defesa individual (defesa ao atacante sem bola e com bola), treino de defesa pressão individual e pressão

zona, participação em competições locais e internas. Durante a recolha de dados, o treino de Fernando esteve focado preponderantemente ao aspecto da tática individual, nomeadamente aos papéis do defensor nas acções ao atacante sem a posse da bola (defesa ao atacante sem a bola). Para Oliveira⁽⁵¹⁾, estes conteúdos correspondem a um conjunto de “papéis” (atacante com bola, atacante sem bola, defensor) que os jogadores de basquetebol devem assumir durante as fases de jogo (ataque e defesa). Na defesa, em particular, os papéis são pressionar, sobremarcar, recuperar a bola, ajudar e flutuar. O termo papéis é também utilizado por Moreno⁽³⁸⁾ na análise da estrutura funcional dos desportos de cooperação/oposição.

No caso deste treinador, estes conteúdos foram treinados com ênfase à sobremarcação (defesa ao jogador sem bola do lado da bola ou 1ª linha de passe) e à flutuação. A pressão ao jogador atacante com bola e ao atacante sem bola completam a sua proposta curricular. Estes últimos não foram exactamente o objectivo principal deste micro-ciclo, contudo as actividades propostas por este treinador culminavam quase sempre com situações de 1 x 1 com estímulo a defesa individual simples e pressão.

A instrução no ensino

Verificou-se que Fernando subordina os aspectos técnicos ao tático, sem que isso represente alguma desvalorização do primeiro em relação ao segundo. A questão que se coloca, portanto, é como este treinador treinou estes conteúdos ou qual o comportamento de instrução foi mais marcante na realização desta tarefa. Relativamente a estes comportamentos, percebeu-se que suas instruções (pré-instrução) foram em menor proporção e de carácter geral, ou seja, o treinador transmitia conteúdos mas não especificava ou particularizava formas de executar habilidades ou decisões táticas⁽²⁹⁾. Por outro lado, o detalhamento do conteúdo e a quantidade das intervenções foram diferentes para as instruções que ocorriam durante a prática das actividades (*feedback* pedagógico). De certo modo, estas formas de intervenções foram aquelas que mais caracterizam o comportamento de treino de Fernando, destacadamente pelo seu envolvimento e interacção com os jovens e pelo desejo de fornecer o máximo de informações no momento

mais apropriado, ou como ele mesmo indica, de não deixar “...fugir muito as oportunidades de correção”.

Outra característica verificada no treino de Fernando foi o uso da verbalização como o seu modo preponderante e mais peculiar de actuação, em detrimento ao uso da demonstração. Muito embora, em vários momentos as duas formas tivessem sido utilizadas, conjuntamente e de modo complementar. Descrever a prestação ou informar ao jovem a forma como ele realizou, assim como prescrever o comportamento desejado, é outro ponto característico do treinador, principalmente para os conteúdos técnicos. Porém, levar os jovens a “pensar” por meio de formas “interrogativas” para não ser apenas “um receptor de mensagens e de ideias” é marcadamente o objectivo fundamental deste treinador

O incentivo à reflexão e a participação consciente do jovem na aprendizagem revela, em um primeiro momento, a valorização deste treinador ao processo de mediação do jovem na construção do próprio conhecimento. Num segundo momento, a preocupação de provocar nele um processo de pensamento convergente para a descoberta de um conceito ou princípio previamente estabelecido. No caso particular de Fernando, a pretensão foi de “induzir” os jovens ao seu modelo de jogo, ou seja, um comportamento de instrução que se aproxima do estilo de ensino por descoberta guiada ou convergente, na qual a aprendizagem se manifesta a partir de respostas específicas e correctas sobre o conteúdo, decorrentes de um processo e sequência de questionamentos orientados pelo professor^(48, 49). No treino do jogo, esta estratégia está associada aos modelos de ensino de base construtivista e modelos de ensino para a compreensão, na qual o praticante é confrontado com situações problema (táticas) e é incitado a resolvê-las. Os debates, as discussões e os questionamentos remetem à aprendizagem por compreensão dos conceitos táticos, levando à acções mais conscientes durante o jogo^(11, 26, 36, 48, 67).

O treino baseado na busca da participação activa do jovem é um indício marcante no trabalho de Fernando em direcção à abordagem construtivista⁽⁵⁶⁾. Após revisão bibliográfica sobre a temática do construtivismo, Chen e Rovegno⁽¹⁸⁾ incluem a aprendizagem activa como um dos elementos centrais desta abordagem e destacaram, em estudo no ensino da

Educação Física elementar, que professores *experts* facilitavam a auto-responsabilização e auto-regulação por engajamento dos alunos em actividades de resolução de problemas, guiando-os ao pensamento crítico sobre a qualidade do movimento e percepção de seus próprios limites na construção do próprio conhecimento.

O uso frequente de procedimentos de questionamento deste treinador, direccionados individualmente para cada jovem a partir do envolvimento pessoal, bem como a utilização do primeiro nome fornecem indícios de que ele reconhece a aprendizagem como um processo individualizado, típico do construtivismo. Além disso, representa também uma forma particular de manter a atenção e o engajamento consciente dos jovens na prática das actividades.

A aprendizagem pela compreensão, no entendimento de Fernando, não se esgota no treino da tática, mas se estende ao treino de outros conteúdos, revelando a sua concepção sobre aprendizagem. Da mesma forma, acredita que o conteúdo do basquetebol não deve ser treinado isoladamente, sem relação com o contexto real de jogo, cabendo ao treinador ressaltar a utilidade prática e imediata do conteúdo. Este modelo de instrução, segundo Fernando, foi construído com o passar do tempo e com a reflexão sobre sua experiência de prática profissional, aliada a busca incessante para treinar mais e melhor.

As tarefas de aprendizagem

Na descrição das tarefas de aprendizagem, realizou-se uma adaptação do modelo de Rink⁽⁵⁵⁾, relativamente à progressão e complexidade para os jogos de invasão. Por outra parte, acredita-se que a utilização conjugada deste modelo com o “gradiente de tipologias” de Cami⁽⁶⁴⁾ acrescenta clareza na análise das modificações que Fernando implementou nas tarefas de aprendizagem.

A principal característica do treino de Fernando (Tabela 1) foi a utilização de tarefas do tipo sintética (formas jogadas), evidenciando duas formas de tratamento distintas. No primeiro conjunto de tarefas, nomeadamente aquelas tarefas realizadas na primeira e segunda sessão de treino (1x2 e 2x3), houve modificações mais significativas no planeamento do que nas tarefas da terceira sessão de treino (1x1, 2x2 e 3x3). Nas primeiras tarefas, as modificações cria-

ram vantagens e desvantagens ao defensor: a) vantagem espacial, a medida em que os jogadores iniciavam o exercício do mesmo ponto fixo na quadra e no mesmo momento; b) desvantagem numérica, haja vista que havia um defensor e dois atacantes (1x2). O primeiro tipo de modificação (espacial) permitiu ao jovem defensor (pelo menos nos primeiros instantes do exercício) realizar a leitura da situação, analisar as suas possibilidades de resposta em relação às acções do atacante e orientar-se ou realizar o ajustamento corporal mais adequado para acompanhar, em deslocamento defensivo, o atacante sem bola. Por outro lado, a condição de desvantagem numérica para o defensor foi amenizada dado que o atacante com a posse da bola estava fixo em um ponto da quadra (atacante parado). Nestas circunstâncias, considera-se que o nível de complexidade de decisão e execução se manteve facilitado, em virtude do menor nível de exigência aos processos perceptivos do jovem defensor.

O segundo grupo de tarefas sintéticas (1x1, 2x2 e 3x3), utilizadas especificamente na 3ª sessão de treino, distingue-se do primeiro grupo porque as situações de treino se mantiveram mais próximas do jogo formal. Foram preservados os elementos da estrutura formal do basquetebol, bem como as relações entre estes elementos, inserindo o jovem praticante em um contexto de prática sensivelmente mais complexo, ao nível perceptivo, decisório e de execução. Considera-se que as relações cruciais no contexto de jogo são aquelas que se estabelecem entre os jogadores (defensores e atacantes; cooperantes e opositores) na medida em que estes (jogadores) são referenciais móveis e activos no jogo, diferentemente de outros elementos estruturais, como campo e a cesta. Esta condição móvel e activa requer do praticante não só uma capacidade de decisão e execução, mas sobretudo um nível mais acurado de percepção. O fornecimento de uma quantidade elevada de informações aos jogadores inexperientes ou com nível elementar de prática, de acordo com Tavares^(61, 62), dificulta de sobremaneira a obtenção de decisões e respostas mais ajustadas às circunstâncias do jogo. Por consequência, cabe ao treinador elaborar propostas pedagógicas que graduem a quantidade e velocidade de fornecimento destas informações de modo a reduzir a complexidade do processamento.

Tabela 1. Tempo de execução nas tarefas de aprendizagem.

Tipologia	Condições das tarefas	Tarefas de Aprendizagem				Total
		1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	4ª sessão	
Analítica	Tarefas de habilidades simples sem oposição	5 (10%)	—	—	—	5 (3%)
	Tarefas de Combinação de habilidades sem oposição	12 (23%)	—	—	—	12 (6%)
Sint	Formas jogadas	34 (67%)	51 (88%)	38 (93%)	—	123 (63%)
Global	Jogo modificado	—	7 (12%)	3 (7%)	38 (83%)	48 (24%)
	Jogo formal	—	—	—	8 (17%)	8 (4%)
Total		51 (100%)	58 (100%)	41 (100%)	46 (100%)	196

Ainda, no segundo grupo de tarefas, as modificações estiveram mais a cargo das características próprias das formas de jogo reduzido. No caso das tarefas de um contra um (1x1), o jogador defensor viu a complexidade aumentada com exigência de defender um espaço maior (meia quadra). O jogador deveria decidir o que fazer e como fazer em um leque de várias acções possíveis, sujeitas a acção livre ou activa do atacante e dependente do seu nível ou qualidade de percepção. Ademais, havia por parte do treinador a tentativa de induzir o jovem defensor ao conceito defensivo proposto.

Durante o treino em situação (1x1), Fernando acrescentou uma regra que estimulava a emulação e o esforço, ao mesmo tempo que exigia mais rigor em relação às regras de jogo. Esta iniciativa compreendeu uma tentativa externa para aumentar o interesse e o engajamento individual dos jovens. A regra imposta consistia em premiar o atacante que convertesse uma cesta, adquirindo o direito de realizar mais um ataque na outra metade da quadra. De modo semelhante, o defensor ao obter a posse da bola realizaria o próximo ataque.

A modificação “*quem faz cesta, continua atacando*” voltou a ocorrer somente na tarefa de (3x3), mantendo as limitações do exercício a cargo apenas da própria característica da atividade sintética/forma básica de

jogo. Acredita-se que a avaliação positiva do treinador daquela sessão de treino foi o principal motivo pelo qual ele não realizou mais modificações nas tarefas. Com efeito, as modificações foram maiores no primeiro grupo de tarefas e foram sendo menos utilizadas nas situações de 2x2 e 3x3, em virtude de os jovens estarem a corresponder mais adequadamente às demandas dos níveis de exigência da prática.

Sob a forma de jogo modificado, a tarefa do tipo global foi utilizada em três sessões de treino. Na segunda e terceira sessão, elas serviram como actividades de preparação com ênfase ao aspecto recreativo e de preparação orgânica. Contudo, havia em sua estrutura alguns elementos ou conteúdo técnico e tático implícito.

Na quarta sessão, o jogo modificado tomou quase a totalidade do tempo de treino. Foram actividades de 5x5 em uma metade da quadra, frequentemente denominada de ataque contra defesa. Para Cami⁽⁶⁴⁾, este é um tipo de trabalho global que opera adaptações a elementos estruturais do basquetebol, nomeadamente o campo de jogo. Embora na tarefa se tenha um ataque activo e organizado taticamente, com um conjunto múltiplo de decisões possíveis de serem tomadas (mas não total como no jogo), as acções dos atacantes foram completamente sob forma de ataque posicional sem as fases de transição de jogo.

Esta modificação altera o nível de imprevisibilidade do jogo e da velocidade do ataque. Ainda, a execução do sistema tático (exigido pelo treinador naquele treino) favoreceu o processo perceptivo dos jovens defensores, à medida em que esta prática torna o ataque mais lento do que em um jogo formal. Os objetivos deste tipo de tarefa na proposta de treino de Fernando eram de assegurar alguma naturalidade ou “fluidez” para o conceito defensivo ensinado. Por último, este treinador realizou o jogo formal de basquetebol sem modificações. O objectivo era estabelecer uma situação real de competição entre as duas equipas, contemplando a intensidade e a velocidade de execução inerentes ao jogo. Contudo, suas intervenções verbais eram constantes quanto ao controle dos conceitos de ataque e defesa que desejava implementar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva do ensino dos jogos para a compreensão surgiu a partir de uma proposta desenvolvida por Bunker e Thorpe⁽¹²⁾ como alternativa metodológica ao modelo tradicional de ensino, na qual a técnica é desenvolvida a partir de tarefas rigidamente estruturadas fora do contexto natural de jogo^(13, 36, 39, 41, 42). Ao longo dos anos, algumas contribuições teóricas têm proporcionado o aperfeiçoamento do modelo e a ampliação dessa abordagem, sendo a compilação elaborada por Metzler⁽⁴⁸⁾ a respeito dos modelos instrucionais uma referência importante desta tendência⁽¹³⁾.

Sobre este assunto, Metzler⁽⁴⁸⁾ recomenda que um modelo de instrução faz referência a um coerente e compreensivo plano de ação que implica, necessariamente, numa orientação teórica de base e em um conjunto próprio de expectativas de decisões e ações para alunos e professores. No caso particular da abordagem do ensino para a compreensão, ressaltou o domínio do domínio cognitivo e do conteúdo tático, a estruturação das tarefas baseadas resolução de problemas táticos e também a busca constante do professor ou treinador pelo engajamento e motivação do jovem.

No que diz respeito à orientação teórica de base, o construtivismo tem sido a referência mais consistente para fundamentar o ensino para a compreensão^(19, 36, 48, 56). De fato, o construtivismo não é propriamente

uma teoria, mas um conjunto de teorias de conhecimento e aprendizagem que compartilham princípios e que, por meio da criação de uma “concepção construtivista”, busca fornecer subsídios para a resolução de situações de ensino e aprendizagem^(56, 60).

A concepção de treino para compreensão é visualizada no treinador investigado a partir da sua valorização aos processos mediadores de aprendizagem. A preocupação constante deste treinador para manter a atenção dos jovens durante o processo de instrução, muitas vezes utilizando procedimentos de questionamento (interrogando), outras vezes criando situações de debate, remete ao princípio da participação consciente e *activa* na aprendizagem. Acredita-se que estas situações configuram-se em uma tentativa de desenvolver um tipo de pensamento na acção, que permita ao jovem compreender ou apropriar-se do conhecimento. A aprendizagem nesta perspectiva implica reconhecer que uma pessoa aprende quando é capaz de utilizar-se do que sabe ou do que aprendeu, em circunstâncias variadas, de forma flexível e autónoma, obtendo um nível satisfatório de sucesso^(53, 54). Um aspecto a destacar é que, no caso particular do treino do basquetebol, a ideia de acrescentar à compreensão o factor desempenho ou de transformação do conhecimento, parece ser o tipo de aprendizagem mais adequada para agir em um contexto instável e imprevisível, como se constata nos jogos desportivos colectivos. Além de atribuir significado, explicar, relacionar e repetir, é necessário aplicar e acrescentar um saber fazer coerente e convincente.

Outra evidência da aproximação do trabalho do treinador investigado ao ensino para a compreensão está na forma como o conteúdo foi organizado (conhecimento curricular) e na estruturação das tarefas (estratégias). Relativamente ao primeiro ponto, notou-se que o treinador partiu de uma situação na qual o jogo (o todo) foi privilegiado e, a partir do qual decorreu a selecção e o treino dos demais conteúdos (partes). Em termos práticos, verificou-se a subordinação dos conteúdos técnicos e da tática individual aos princípios de jogo colectivo de ataque e defesa. Além disso, o treino dos conteúdos técnicos ou da tática individual só se justificava ou tinha significado à medida que era aludido ao modelo de jogo almejado. As tarefas utilizadas, preponderantemente do tipo sintético e global, evidenciam por sua vez a tentativa

do treinador investigado de promover uma interação activa do jovem com um meio ou contexto de jogo, globalmente preservado e tipicamente completo. A aprendizagem levada a cabo deste modo, mesmo que por meio de situações de jogo reduzidas, permitia ao jovem perceber um pouco as relações que se estabelecem no jogo e as consequências recíprocas das suas acções e decisões nos demais elementos. Nas tarefas realizadas, o jovem passou a actuar numa “via de mão dupla”, por um lado aprendia sobre a realidade do jogo e, por outro lado, era capaz de modificar a sua acção e de outros, configurando um processo de interacção e mudanças constantes.

CORRESPONDÊNCIA

Valmor Ramos

Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - CEFID

Departamento de Educação Física

Rua Pascoal Simone, 358

Coqueiros, Florianópolis

SC, CEP 88080-350

E-mail: *d2vr@udesc.br*

REFERÊNCIAS

1. 7th Forum of ENSSEE (2004). 7th Forum of ENSSEE - 26 - 29 September - Lausanne "Sport World and Academic World" - *The Contribution of Physical Education*
2. 7th Forum of ENSSEE - 26 - 29 September, 2004 - Lausanne "Sport World and Academic World" - *The Contribution of Physical Education*, Lausanne
3. Abraham A, Collins D, Martindale R (2006) The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences* 24:549 - 564
4. Ackerman MC (2002). *Benefits of sports participation for adolescent girls*. Alliant International University, San Francisco Bay, pp. 188
5. Afonso CA, Graça A, Mesquita I (2003). O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino e treino do voleibol na formação. In: Mesquita I, Moutinho C, Faria R (eds) *Investigação em voleibol: estudos ibéricos*. FCDEF-UP Porto, pp 22-31
6. Alves-mazzotti AJ, Gewandszajder F (2004). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. Pioneira Thompson Learning, São Paulo
7. Alves FC (2002) A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 36:77-87
8. Bayer C (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Dinalivros, Lisboa
9. Benham RH (2002). *Expertise in sport instruction: Examining the pedagogical content knowledge of expert golf instructors*. Michigan State University, United States: Michigan.
10. Berliner DC (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education* 51:358-371
11. Bogdan RC, Biklen SK (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, Porto
12. Brooker R, Kirk D, Braiuka S, Bransgrove A (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review* 6:7-25
13. Bunker D, Thorpe R (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, pp 5-8
14. Butler J, Griffin L, Lombardo B, Nastasi R (2003). *Teaching games for understanding in physical education and sport : an international perspective*. National Association for Sport and Physical Education, Oxen Hill, MD
15. Byra M, Goc Karp G (2000). Data Collection Techniques Employed in Qualitative Research in Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 19:246-266
16. Cassidy T, Jones RL, Potrac P (2004). *Understanding sports coaching : the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. Routledge, London
17. Cassidy T, Rossi T (2006). Situating learning: (re)examining the notion of apprenticeship in coach education. *International Journal of Sports Science & Coaching* 1:235-246
18. Chelladurai P, Quek CB (1995). Decision style choices of high school basketball coaches: The effects of situational and coach characteristics. *Journal of Sport Behavior* 18:91
19. Chen W, Rovegno I (2000). Examination of expert and novice teachers' constructivist-oriented teaching practices using a movement approach to elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71:357-372
20. Chen WY, Rovegno I, Todorovich J, Babiarz M (2003). Third grade children's movement responses to dribbling tasks presented by accomplished teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 22:450-466
21. Côté 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
22. Culver DM, Gilbert WD, Trudel P (2003). A Decade of Qualitative Research in Sport Psychology Journals: 1990-1999. *Sport Psychologist* 17:1-15
23. Cushion CJ, Armour KM, Jones RL (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest* 55:215-230
24. 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
25. d'Arripe-Longueville F, Fournier JF, Dubois A (1998). The Perceived Effectiveness of Interactions Between Expert French Judo Coaches and Elite Female Athletes. *The Sport Psychologist* 12
26. Denzin NK, Lincoln YS (eds) (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage, London
27. Doolittle S (1995). Teaching net games to skilled students: A teaching for understanding approach. *JOPERD The Journal of Physical Education Recreation & Dance* 66:18-23
28. Ennis C (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest* 46:164-175
29. Gilbert W (1999). *Connected cycles of reflection: The experiential learning process used by youth team sport coaches to develop coaching strategies*. University of Ottawa (Canada), Canada
30. Gilbert W, Trudel P (1999). Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *sosol sociology of sport online 2*
31. Gilbert W, Trudel P (2004). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *Sport Psychologist* 18:21-43
32. Gilbert W, Trudel P, Gaumond S, Larocque L (1999). Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches. *sosol sociology of sport online 2*
33. Gilbert WD, Trudel P (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:16-34
34. Gilbert WD, Trudel P (2004). Analysis of Coaching Science Research Published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 75:388-388
35. Graber KC (2001). Research on teaching in physical education. In: Richardson V (ed) *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association, Washington, D.C, pp 491-519
36. Graça A (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Tese de Doutorado, Universidade do Porto.
37. Graça A, Mesquita I (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 7:401-421
38. Grossman P (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. Teachers College Press, New York.
39. Hernandez Moreno J (1985). I fattori che determinano la struttura funzionale degli sport di squadra. / Factors deter-

- mining the functional structure of team sports. In: *L'insegnamento dei giochi sportivi*, Rome, CONI, Scuola dello Sport, 1985, p 120-129, Italy
40. Hopper T (2002). Teaching Games for Understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD*
 41. Jones RL, Armour KM, Potrac P (2002) Understanding the coaching process: A framework for social analysis. *Quest* 54:34-48
 42. Jordan ORC, Navarro ET, Buendia RV (2001) *Iniciación deportiva*. Editorial Síntesis, Madrid
 43. Kirk D, MacPhail A (2002) Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:177-192
 44. Lemos I, Graça A (2005). O treinador - conhecimento, concepções e prática: estudo de um caso em 5 treinadores de formação. In: Martínez de Santos R, Sautu LM, Fuentes M (eds) *III Congreso Ibérico de Baloncesto Vitoria- Gasteiz, 1,2 y 3 de diciembre de 2005: Libro de actas*. Avafiep-Fiepzaleak, Vitoria, pp 149-160
 45. Lemyre F, Trudel P, Durand-Bush N (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *Sport Psychologist* 21:191-209
 46. Lessard-Hébert M, Goyett G, Boutin G (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget, Lisboa
 47. Lyle J (2002). *Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour*. Routledge, London ; New York
 48. Lyle J (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal* 29:861-878
 49. Metzler MW (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon, Boston
 50. Mosston M, Ashworth S (1999). *La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea, Barcelona
 51. Nelson LJ, Cushion CJ, Potrac P (2006). Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: a Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching* 1:247-259
 52. Oliveira JC (2001). *O Ensino do Basketball: gerir o presente. Ganhar o futuro*. Editorial Caminho, Lisboa
 53. Patton MQ (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage, Thousand Oaks, Calif. ; London
 54. Perkins D (2007). O que é compreensão? In: Wiske MS, Gardner H, Perkins D, Perrone V (eds) *Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática*. Artmed, Porto Alegre, pp 37-49
 55. Piaget J, Amann M (1978). *Fazer e compreender*. Melhoramentos, São Paulo
 56. Rink J (1993). *Teaching physical education for learning*. Mosby, St. Louis
 57. Rovigno I, Dolly JP (2006). Constructivist perspectives on learning. In: Kirk D, Macdonald D, O'Sullivan M (eds) *The handbook of Physical Education*. Sage, London, pp 242-261
 58. Schempp P (1987). *A study of Lortie's "apprenticeship-of-observation" theory in Physical Education*. Annual Meeting American Educational Research Association, Washington
 59. Shulman L (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review* 57:1-27
 60. Silverman S, Manson M (2003). Research on Teaching in Physical Education Doctoral Dissertations: A Detailed Investigation of Focus; Method; and Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education* 22:280-297
 61. Solé I, Coll C (2001) Os professores e a concepção construtivista. In: Coll C, Martin E, Mauri T, Miras M, Onrubia J, Sole I, Zabala A (eds) *O construtivismo na sala de aula*. Asa, Porto, pp 8-27
 62. Tavares F (1994). O processamento da informação nos jogos desportivos colectivos. In: Graça A, Oliveira J (eds) *O ensino dos jogos desportivos*. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto, pp 35-46
 63. Tavares F, Greco P, Garganta J (2006). Perceber, conhecer e agir nos jogos desportivos colectivos. In: Tani G, Bento JO, Petersen RS (eds) *Pedagogia do desporto*. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, pp 284-298
 64. Thomas JR, Nelson JK (1990). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics Publishers, Champaign, Ill.
 65. Ticó-Camí J (2002). Tareas deportivas en los deportes colectivos: Una aplicación al baloncesto. In: Ibañez-Godoy S, Macías-García M (eds) *Novos horizontes para o treino do basquetebol*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada, pp 87-110
 66. Triviños ANS, Neto VM (1999). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Ed UFRGS/Sulina, Porto Alegre
 67. Trudel P, Gilbert W (2006). Coaching and coach education. In: Kirk D, Macdonald D, O'Sullivan M (eds) *The handbook of Physical Education*. Sage, London, pp 516-539
 68. Turner A, Martinek T (1999). An investigation into teaching games for understanding : effects on skill; knowledge; and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 70:286-296
 69. Veiga Simão AM (2001). A utilização da metodologia de estimulação da recordação na investigação educacional. In: Estrela A, Ferreira JL (eds) *Investigação em educação*. Educa, Lisboa, pp 107-114
 70. Wright T, Trudel P, Culver D (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education & Sport Pedagogy* 12:127 - 144
 71. Yin RK (2005) *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Bookman, Porto Alegre