



**O TREINO DO BASQUETEBOL NA FORMAÇÃO DESPORTIVA
DE JOVENS: ESTUDO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO
DE TREINADORES**

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências do Desporto, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, nos termos do Decreto-Lei nº 216/92. Sob a Orientação do Professor Doutor Amândio Braga dos Santos Graça e Co-orientação do Professor Doutor Juarez Vieira do Nascimento.

Valmor Ramos

Porto, 2008

Ramos, V. (2008). O treino do basquetebol na formação desportiva de jovens: estudo do conhecimento pedagógico de treinadores. Porto: V. Ramos. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Treinador, Basketball, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Dedicatória

*À minha “turminha”: Adriane, Gabriela e Beatriz e,
à minha mãe!*

Agradecimentos

Ao fim destes quatro anos é preciso saber, que este trabalho materializa um desejo que extrapola os limites das metas profissionais. Acredito que as pessoas que me ajudaram neste período se aperceberam disso e não permitiram que eu seguisse só neste percurso. Talvez o mais difícil que já tenha vivido. Não pelas angústias e incertezas que vivi, mas pelos sentimentos que também fiz outros viverem “sem querer”. Dessas pessoas brotaram sentimentos, de proximidade, de compreensão e, mais do que tudo, da ajuda voluntária e despretensiosa. Como agradecer a tanta gente? Como disser-lhes o quanto foram importantes? Como dividir com eles mais este sentimento, que agora é de puro alívio e alegria? Diante dessas dúvidas preferi realizar uma menção de agradecimento, nominal apenas, de alguns dos muitos que me ajudaram direta ou indiretamente nestes quatro anos. Sei que ao lerem seus nomes, saberão identificar os episódios, os esforços e os sentimentos, que a sua medida, mobilizaram para que eu chegasse até aqui. Fica portanto, e desde já, o reconhecimento, a saudade e a vontade de reencontrar a todos estes e, a todos aqueles amigos que por um pequeno deslize de memória eu não os tenha acrescentado a lista, para relembrarmos todos os momentos valiosos, as grandes lições e os grandes desafios. Obrigado...

À Deus; à Universidade do Estado de Santa Catarina-CEFID/UDESC; Universidade do Porto-FADEUP; Professor Anselmo Moraes - Magnífico (ex) Reitor da UDESC; Professora Sandra Makowiecky – Pró Reitora de ensino da UDESC; Professor Doutor Amândio Braga dos Santos Graça; Professor Doutor Jorge Olímpio Bento; Professor Doutor Fernando Tavares; Professor Doutor Juarez Vieira do Nascimento; Senhora Rosa; Professora Doutora Isabel Mesquita; Professor Mestre Geraldo do Valle Pereira; Professor Doutor Rudney da Silva; Professora Doutora Márcia Kroeff; Professora Doutora Zénite Machado; Professor Doutor Ruy Krebs; Professor Doutor Francisco Rosa Neto; Professora Doutoranda Suzana Pereira; Professor Mestre Altevir Fonseca; Professor Mestre Kelvin Soares; Professor Cleber Corrêa; Professor Sergio Carneiro; Professor Paulo Montibello; Professor Kenio; Professor Luiz Ernani

Buerguer; Professora Marli Muller; Professor Marco Crespo; Professor Óscar Archer; Vilson Ramos; Carlos Jorge; Karla Cristina; Neusa Teixeira; Senhora Maria Emília Rodrigues; Senhora Celeste; Senhor Zeca; As Professoras do Gabinete de Pedagogia da FADEUP; Professores Doutores do Futebol Científico; Professor Doutor Magnus Benetti; Professor Mestre Darlan Matte, Professora Doutora Thais Beltrame; Professor Doutor João Freire; Mafalda Pereira; Nuno Reis; Pedro Novais; Professor Mestre Eurico Brandão; Professor Mestre Dimas Pinto; Professor Doutor Jorge Motta; Senhor Marinho; Michel; Senhora Luiza; Senhora Balbina; Professor Doutor Carlos Afonso.

Índice Geral

Resumo	XIX
Abstract	XXI
Résumé	XXIII
Capítulo 1: Introdução	1
1.1 Estrutura do trabalho	4
Capítulo 2: Conhecimento pedagógico do conteúdo: Estrutura e implicações para a formação em Educação Física	9
2.1 Resumo	9
2.2 Introdução	10
2.3 O conhecimento pedagógico do conteúdo	13
2.4 A estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo e a Educação Física	17
2.5 Considerações finais	22
2.6 Referências bibliográficas	25
Capítulo 3: A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: Estudos de casos na formação inicial em Educação Física	33
3.1 Resumo	33
3.2 Introdução	34
3.3 Procedimentos metodológicos	38
3.4 Apresentação dos resultados	42
3.5 O conteúdo das aulas	43
3.5.1 <i>O conteúdo na aula de Sílvia</i>	43
3.5.2 <i>O conteúdo na aula de Ricardo</i>	45
3.5.3 <i>O conteúdo na aula de Pedro</i>	46
3.6 Concepções e metodologias de ensino	48
3.6.1 <i>A metodologia de ensino de Sílvia</i>	48
3.6.2 <i>A metodologia de ensino de Ricardo</i>	49
3.6.3 <i>A metodologia de ensino de Pedro</i>	51

3.7 Discussão dos resultados.....	52
3.8 Conclusões.....	56
3.9 Referências bibliográficas.....	56
Capítulo 4: O conhecimento pedagógico do conteúdo de treinadores de basquetebol: Uma proposta de investigação qualitativa com treinadores.....	61
4.1 Resumo.....	61
4.2 Introdução.....	62
4.3 O modelo adotado.....	64
4.4 O método utilizado.....	66
4.5 Os sujeitos da pesquisa.....	67
4.6 Recolha dos dados.....	69
4.7 A análise dos dados.....	71
4.8 Considerações finais.....	74
4.9 Referências bibliográficas.....	75
Capítulo 5: Análise do processo de instrução no treino de jovens: Um estudo de caso no basketball.....	79
5.1 Resumo.....	79
5.2 Introdução.....	80
5.3 Material e métodos.....	81
<i>5.3.1 O método.....</i>	<i>81</i>
<i>5.3.2 A seleção do sujeito.....</i>	<i>82</i>
5.4 O modelo adotado.....	82
5.5 Os procedimentos de recolha e análise dos dados.....	83
5.6 Resultados e discussão.....	85
<i>5.6.1 Quem é Fernando.....</i>	<i>85</i>
<i>5.6.2 Como aprendeu a ser treinador (fontes de conhecimento)</i>	<i>85</i>
<i>5.6.3 Os propósitos para treinamento.....</i>	<i>87</i>
<i>5.6.4 A organização dos conteúdos.....</i>	<i>88</i>
<i>5.6.5 A instrução no treino.....</i>	<i>89</i>
<i>5.6.6 As tarefas de aprendizagem.....</i>	<i>91</i>
5.7 Considerações finais.....	95

5.8 Referências bibliográficas.....	97
Capítulo 6: Descrição dos estudos de casos dos treinadores de basquetebol na formação.....	105
6.1 A biografia dos treinadores.....	105
<i>6.1.1 Quem é João.....</i>	<i>105</i>
<i>6.1.2 Quem é Fernando.....</i>	<i>106</i>
<i>6.1.3 Quem é Saulo.....</i>	<i>108</i>
<i>6.1.4 Quem é Milani.....</i>	<i>109</i>
6.2 As fontes de conhecimento dos treinadores.....	111
<i>6.2.1 Como João aprendeu a ser treinador.....</i>	<i>113</i>
<i>6.2.2 Como Fernando aprendeu a ser treinador.....</i>	<i>115</i>
<i>6.2.3 Como Saulo aprendeu a ser treinador.....</i>	<i>117</i>
<i>6.2.4 Como Milani aprendeu a ser treinador.....</i>	<i>119</i>
6.3 Os propósitos para o treino.....	121
<i>6.3.1 Os propósitos de João.....</i>	<i>122</i>
<i>6.3.2 Os propósitos de Fernando.....</i>	<i>124</i>
<i>6.3.3 Os propósitos de Saulo.....</i>	<i>126</i>
<i>6.3.4 Os propósitos de Milani.....</i>	<i>128</i>
6.4 O conhecimento curricular dos treinadores.....	130
6.4.1 Como João organiza o conteúdo.....	130
<i>6.4.1.1 O contexto do treino.....</i>	<i>130</i>
<i>6.4.1.2 O planeamento do treino.....</i>	<i>133</i>
<i>6.4.1.3 A rotina de treino. (As partes da aula)</i>	<i>136</i>
<i>6.4.1.4 O ensino do rebote.....</i>	<i>137</i>
<i>6.4.1.5 O ensino do Arremesso/finalização.....</i>	<i>141</i>
<i>6.4.1.6 O ensino do jogo.....</i>	<i>144</i>
<i>6.4.1.7 O ensino do passe (4º treino)</i>	<i>148</i>
6.4.2 Como Fernando organiza o conteúdo.....	149
<i>6.4.2.1 O contexto do treino.....</i>	<i>149</i>
<i>6.4.2.2 O planeamento do treino.....</i>	<i>151</i>
<i>6.4.2.3 O conteúdo do treino.....</i>	<i>154</i>
6.4.3 Como Saulo organiza o conteúdo.....	160

6.4.3.1 O contexto do treino.....	160
6.4.3.2 O planeamento do treino.....	161
6.4.3.3 O conteúdo do treino.....	164
6.4.3.4 O ataque de posição.....	168
6.4.3.5 O contra-ataque.....	171
6.4.4 Como Milani organiza o conteúdo.....	174
6.4.4.1 O contexto do treino.....	174
6.4.4.2 O planeamento do treino.....	176
6.4.4.3 O conteúdo do treino.....	178
6.5 O conhecimento das estratégias dos treinadores.....	182
6.5.1 A instrução de João.....	182
6.5.2 A instrução de Fernando.....	186
6.5.3 A instrução de Saulo.....	190
6.5.4 A instrução de Milani.....	194
6.6 As tarefas de aprendizagem.....	196
6.6.1 As tarefas de aprendizagem de João.....	198
6.6.2 As tarefas de aprendizagem de Fernando.....	200
6.6.3 As tarefas de aprendizagem de Saulo.....	204
6.6.4 As tarefas de aprendizagem de Milani.....	207
Capítulo 7: Considerações finais.....	211
7.1 Consideração finais sobre as fontes de conhecimento dos treinadores.....	211
7.2 Consideração finais sobre os modelos de treino dos treinadores.....	215
Capítulo 8: Conclusões.....	227
Capítulo 9: Referências Bibliográficas.....	231
Anexos	

Índice de Figuras

Capítulo 2

Figura 1. Modelos de conhecimento do professor..... 16

Figura 2. Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo..... 17

Capítulo 4

Figura 1. Processo de análise de estudos de casos múltiplos..... 72

Capítulo 6

Figura 1. Formas de aprendizagem do treinador..... 112

Capítulo 7

Figura 1. Confronto dos modelos de instrução dos treinadores..... 216

Índice de Quadros

Capítulo 4

Quadro 1. Quadro operacional das categorias de análise dos dados.....	73
---	----

Índice de Tabelas

Capítulo 3

Tabela 1: Frequência percentual de duração das tarefas de ensino do basquetebol.....	43
--	----

Capítulo 5

Tabela 1: Tempo de exercitação nas tarefas de aprendizagem.....	92
---	----

Capítulo 6

Tabela 1: Tempo de exercitação em minutos nas tarefas de aprendizagem.....	197
--	-----

Índice de Anexos

Anexo 1: Sequência de procedimentos na seleção dos treinadores.....	I
Anexo 2: Entrevista preliminar para seleção dos treinadores.....	III
Anexo 3: Entrevista 2 aplicada para seleção dos treinadores.....	V
Anexo 4: Carta convite aos treinadores selecionados.....	VII
Anexo 5: Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos treinadores-Comite de Ética.....	IX
Anexo 6: Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas.....	XI
Anexo 7: Consentimento de imagens do treinador.....	XIII
Anexo 8: Consentimento de imagens dos jogadores.....	XV
Anexo 9: Protocolo de observação direta.....	XVII
Anexo 10: Perfil geral dos conteúdos do treino-registro de acontecimentos do comportamento verbal.....	XIX
Anexo 11: Observação do perfil geral da instrução.....	XXI
Anexo 12: Roteiros de entrevistas.....	XXIII
Anexo 13: Procedimentos para estimulação de memória.....	XXIX
Anexo 14: Parecer do Comité de ética.....	XXXIII
Anexo 15: Rotinas de treino dos treinadores.....	XXXV

Resumo

As investigações sobre o conhecimento dos treinadores tem buscado a definição das características do conhecimento profissional do treinador expert, desenvolvendo modelos conceituais de atuação, com o propósito de operacionalizar processos *formais* de formação. O objetivo principal deste estudo é identificar os propósitos, os modelos curriculares, os conhecimentos das estratégias de treino e os conhecimentos a respeito dos jogadores, adotados pelos treinadores na fase de formação desportiva. Adotou-se o modelo conceitual sobre a estrutura do conhecimento de base para o ensino de Lee Shulman. A metodologia é do tipo qualitativa, de caráter descritivo interpretativo, a partir de estudos de casos múltiplos envolvendo quatro treinadores de basquetebol com mais de dez anos de experiência e com reconhecida competência no âmbito na formação de jogadores de basquetebol no Brasil. Os dados foram obtidos a partir da observação sistemática com gravação de imagem e áudio de um micro ciclo de treino de cada treinador; entrevistas formais semi-estruturadas; entrevistas informais em cada sessão de treino; e procedimentos de estimulação de memória. A credibilidade das descrições e interpretações do investigador foi obtida através da triangulação das fontes de dados, da confirmação dos treinadores, e da supervisão de investigadores especialistas na formação profissional. Verificou-se que o conhecimento para o treino foi obtido principalmente a partir da experiência pessoal e de um processo de observação de outros treinadores a ensinar, em contextos informais de formação. Os treinadores tendem a motivar os jogadores para a aprendizagem cultivando propósitos e situações contextuais positivas que eles próprios vivenciaram na sua experiência pessoal esportiva. O conhecimento das estruturas formal e funcional é essencial para a elaboração dos modelos curriculares dos treinadores. A operacionalização destes modelos é balizada por conceitos pedagógicos analíticos e sistêmicos mais profundos. O jogo, por sua vez exerce papel central na estruturação e avaliação do modelo de treino dos treinadores.

Palavras-chave: Treinador, Basketball, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Abstract

Research on the knowledge displayed by sport coaches have sought to establish the characteristics of the expert coach professional knowledge by means of the development of performance conceptual models with the objective of implementing *formal* training processes. The main goal of the present study is to identify the purposes, the curricular models, the knowledge about coaching session strategies and the knowledge as regards players under the training responsibility of their coaches during their formation years. The conceptual model adopted here is Lee Shulman's foundational knowledge structure for teaching. The methodology is a qualitative one of a descriptive-interpretative character as applied to multiple case studies focusing four basketball coaches with over ten years of experience and recognized competence in basketball player formation in Brazil. The data were obtained from systematic live observation, aided by image and sound recording, of each coach's set of micro-cycle training; semi-structured formal interviews; informal interviews at each training session; and procedures for memory activation. The credibility afforded to the descriptions and interpretations given by the researcher was acquired through the triangulation of the sources, data confirmation by the coaches and supervision by professional formation specialist researchers. It was found that the acquisition of knowledge for training was accomplished mainly through personal experience and through observing other coaches as they taught, in informal contexts of formation. The coaches tended to motivate the players to learning by cultivating in them purposes and positive contextual situations that they, themselves, experienced in their lives. Knowledge of the formal and functional structures is essential for building the coaches' curricular models. Implementing those models is authorized by means of deeper analytical and systemic pedagogical concepts. The game, in its turn, plays a central role in structuring and evaluating the coaches' training model.

Keywords: Coach, Basketball, Pedagogical Content Knowledge

Résumé

Les recherches sur la connaissance des entraîneurs ont tenté de définir les caractéristiques de la connaissance professionnelle de l'entraîneur expert, en développant des modèles conceptuels d'action, dans le but de rendre opérationnels des processus *formels* de formation. L'objectif principal de cette étude est d'identifier les objectifs, les modèles de curriculum, les connaissances des stratégies d'entraînement et les connaissances concernant les joueurs choisis par les entraîneurs dans la phase de formation sportive. Le modèle conceptuel de Lee Shulman sur la structure de la connaissance de base pour l'enseignement a été adopté. La méthodologie est du type qualitative, de caractère descriptif-interprétatif et a porté sur plusieurs études de cas : quatre entraîneurs de basket-ball ayant plus de dix ans d'expérience et dont la compétence dans le domaine de la formation de joueurs de basket au Brésil est reconnue. Les données ont été obtenues à partir de l'observation systématique, avec enregistrement audio-visuel, d'un micro-cycle d'entraînement pour chaque entraîneur ; des entretiens formels semi-structurés ; des entretiens informels à chaque session d'entraînement ; et un processus de stimulation de la mémoire. La crédibilité des descriptions et des interprétations du chercheur a été obtenue à travers le croisement des sources de données, la confirmation des entraîneurs et la supervision des chercheurs spécialistes en formation professionnelle. Il a été constaté que la connaissance appliquée à l'entraînement a été obtenue surtout à partir de l'expérience personnelle et d'un processus d'observation d'autres entraîneurs, dans des contextes informels de formation. Les entraîneurs ont tendance à motiver les joueurs pour l'apprentissage en offrant des objectifs et des situations contextuels positifs qu'ils ont eux-mêmes vécus au cours de leur expérience sportive personnelle. La connaissance des structures formelles et fonctionnelles est essentielle dans la structuration des modèles de curriculum des entraîneurs. L'opérationnalisation de ces modèles est orientée par des concepts pédagogiques analytiques et systémiques plus profonds. Le jeu, à son tour, exerce un rôle central dans la structuration et l'évaluation du modèle d'entraînement des entraîneurs.

Mots-clés : Entraîneur, Basket-ball, Connaissance Pédagogique du Contenu.

Capítulo 1

Introdução

No decorrer de um processo de evolução das pesquisas educacionais, verifica-se que nas últimas décadas (partir da década de 1970) as investigações sobre o ensino tem se voltado para uma abordagem centrada no pensamento do professor. As investigações que antecederam este período buscavam estabelecer traços de personalidade do professor, passando posteriormente para a definição do melhor método e da descrição dos comportamentos mais eficazes para o ensino, culminando com o ensino do conhecimento do professor (Carreiro da Costa, 1995; Graça, 1997; Shulman, 1986).

Os primeiros estudos sobre o pensamento do professor foram realizados na abordagem do processamento de informações e o foco era a tomada de decisão e a comparação entre professores experts e novatos. Para Carter (1990), os estudos de Clark e Peterson, foram importantes na distinção entre pensamento pré-ativo e interativo de ensino e contribuíram para levar as pesquisas à enfatizar o conhecimento ou as teorias implícitas do professor. De modo semelhante, o mesmo autor indica a contribuição para os enfoques metodológicos de pesquisa antropológica no campo educativo, implementada por Jackson na descrição detalhada da vida em classe no ensino elementar .

Para Fenstermacher (1994), a literatura contempla duas linhas de investigação sobre o conhecimento do professor: 1) *conhecimento formal* (ensino eficaz) validado por pesquisas universitárias convencionais; 2) *conhecimento pratico* gerado pelos professores. Nas investigações sobre o conhecimento prático, o autor indica como precursores os estudos com a temática do conhecimento prático de Elbaz; das imagens mentais de Connely y Clandini; do prático reflexivo de Schön; do professor investigador de Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle; e do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de Shulman. Por sua parte, o conhecimento pedagógico do conteúdo, enquanto um tipo de conhecimento especializado e típico do professor, mostra-se como o resultado da mistura entre um conhecimento declarativo (teórico) e processual (prático).

Concretamente, a idéia do conhecimento pedagógico do conteúdo é o resultado de um conjunto de investigações acadêmicas e investimentos institucionais que tomaram corpo a partir da década de 1970, em pesquisas com médicos e se estenderam a partir da década de 1980 para outras áreas, principalmente a matemática, estudos sociais, inglês e ensino das ciências (Amade-Escot, 2000; Shulman, 1999). Nomeadamente os estudos de McDiarmid (1990), Marks (1990), Gudmundsdottir (1990), Grossman (1989).

A proposta inicial destes estudos foi voltar-se para o conhecimento dos professores expert's e para dentro do conceito do PCK, no sentido de compreendê-lo e estabelecer uma estrutura teórica que o sustentasse. Nesta perspectiva o modelo conceitual de Grossman (1990), tem sido utilizado em vários estudos de diversas áreas para estudar o conhecimento do professor em formação e o professor expert.

Na área da Educação Física os primeiros estudos que ligaram a proposta do conhecimento pedagógico do conteúdo a idéia do professor expert foram realizados a partir da comparação entre professores "novices" e "experts" (Amade-Escot, 2000; Rovegno et al., 2003; Schempp et al., 1998).

Sendo inicialmente fundamentada na teoria de esquemas da Psicologia cognitiva, a realização destes estudos comparativos tem como meta estabelecer padrões de competência de ensino de um especialista que possam servir de referência na formação profissional (Ennis et al., 1991; Graham et al., 1993a, 1993b; Griffey & Housner, 1991; Housner & Griffey, 1985; Housner et al., 1993a, 1993b).

As conclusões das pesquisas mostraram que as estruturas ou conceitos dos professores expert's são mais numerosos e mais integrados entre si, de modo que os permite reconhecer um número maior de situações de forma mais rápida, confrontá-las com os conceitos que possui, para atender as exigências do ambiente adequadamente. Professores especialistas portanto, possuem desenvolvimento superior das estruturas cognitivas ou conceituais ligadas de forma imbricada e complexa, formando um esquema que contextualiza informações factuais dentro de um contexto útil e familiar (Ennis et al., 1991; Graham et al., 1993a; Housner et al., 1993a, 1993b).

Por outra parte, os resultados das investigações mostraram que a determinação de padrões de competência dos especialistas não são suficientes para proporcionar a aquisição do conhecimento pedagógico do conteúdo pelos novatos, seriam necessários portanto acompanhar as mudanças no processo de aquisição do conhecimento dos novatos a partir de estudos longitudinais como sugeriram Graham et al. (1993a,1993b) e Housner et al. (1993 a, 1993b).

As implicações mais evidentes destes estudos remetem para a definição de duas linhas distintas de investigação no conhecimento pedagógico do conteúdo. Uma delas voltada ao acompanhamento do processo de aquisição do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial e as investigações sobre como os professores especialistas ou expert's representam o conteúdo da matéria (Amade-Escot, 2000)

Na temática do conhecimento pedagógico do conteúdo, a publicação de um capítulo no 4th Handbook of Research on Teaching por Graber (2001), contemplando as investigações na Educação Física, evidencia o interesse que o tema tem representado para a formação de professores. Na atualidade pode-se destacar alguns investigadores mais dedicados ao tema: Chen & Ennis (1995), Jenkins e colaboradores (2002, 2005), McCaughtry & Rovegno (2003), McCaughtry (2004), Rovegno (1993, 1998), Rovegno e colaboradores (2003), Schempp e colaboradores (1998), Tsangaridou (2002).

O tema do conhecimento pedagógico do conteúdo foi adotado também em estudos do conhecimento do treinador, levados a cabo principalmente por Wade Gilbert (USA), Pierre Trudel (Canada). Normalmente os estudos nesta área do treino tem sido realizados através da combinação de métodos qualitativos (entrevistas, observações, pensamento em voz alta) para determinar o que o treinador sabe sobre como ensinar, como adquiriu este conhecimento e como os utiliza na prática, ao invés de avaliações quantitativas de comportamentos (Abraham & Collins, 1998). Estas pesquisas empíricas, tem buscado a definição das características do conhecimento profissional do treinador expert ou competente, desenvolvendo modelos conceituais de atuação profissional com o propósito de operacionalizar processos formais de formação de treinadores (Abraham et al., 2006; Côté et al., 1995; Cushion et

al., 2006; Jones et al., 2002). Ainda, as investigações têm buscado desenvolver e validar empiricamente modelos conceituais como os de Abraham et al. (2006), Bloom & Salmela (2000), Côté et al. (1995), Cushion et al. (2006), d'Arrepie-Longueville et al. (1998), MacLean & Chelladurai (1995), Moraes & Salmela (2001).

Diante do contexto internacional das investigações sobre o conhecimento do professor e treinador e, atento as alterações no cenário brasileiro, relativamente as reformas curriculares nacionais e a processos de profissionalização, julga-se oportuno realizar um estudo com o propósito de contribuir para que se estabeleça um conjunto de conhecimentos de base para a formação de professores ou treinadores (no Brasil a formação de treinadores segue uma tendência de ser realizada pelas faculdades de Educação Física).

Neste sentido, o objetivo principal deste estudo consiste em identificar os propósitos, os modelos curriculares, os conhecimentos das estratégias de treino e os conhecimentos a respeito dos jogadores, adotados por treinadores no treino de basquetebol na fase de formação desportiva, em Santa Catarina – Brasil.

Para sistematizar este objetivo foi necessário responder as seguintes questões: a) Qual a relação entre a concepção dos treinadores a respeito dos basquetebol e a seleção e adoção dos modelos curriculares que utilizam? Nomeadamente os modelos centrados no jogo, na técnica e na tática. b) Qual a relação entre a concepção dos treinadores a respeito dos basquetebol e as estratégias utilizadas? Nomeadamente a instrução e a elaboração e seleção das tarefas de aprendizagem que utilizam durante os treinos. c) Qual a relação existente entre a concepção dos treinadores e os conhecimentos que desejam que os jovens aprendam sobre o jogo de basquetebol?

1.1 Estrutura do trabalho.

Este trabalho de investigação apresenta-se segundo as normas e orientações para a redação e apresentação de dissertações da FADEUP. Sendo um trabalho de carácter exploratório, está estruturado, conforme as normas e com base no que tem sido convencionado de modelo escandinavo.

Acredita-se que a opção por este modelo proporciona ao pesquisador, aluno de doutoramento, o desenvolvimento progressivo de conhecimentos importantes para alcançar uma certa autonomia na carreira académica, como por exemplo, o exercício da capacidade de síntese para elaborar e formatar uma quantidade de conteúdos e resultados parciais e totais da investigação; igualmente, contribui para o aumento do conhecimento da área de estudo a medida que disponibiliza, na velocidade de sua obtenção, achados de pesquisa. Ainda, ao disponibilizá-lo sob a forma de publicações abre espaço ao debate, à crítica e a possibilidade de rever os rumos da própria investigação. De outra parte, para aqueles resultados que não foram publicados durante o período de execução da tese, sua formatação nestes moldes, contribui tendencialmente para que os resultados sejam divulgados com mais brevidade. Este trabalho, portanto, está estruturado em capítulos que podem ser considerados como fases de sua construção.

No capítulo 1, em questão, está a introdução e a descrição de como foi estruturado o trabalho investigativo.

No capítulo 2 encontra-se o ensaio *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: Estrutura e implicações para a formação em Educação Física*, que trata sobre o modelo teórico de referência da investigação (PCK). Este ensaio foi publicado em revista indexada no LILACS, nomeadamente no volume 22, numero 2 , abr./jun.2008 (p.161-171) da Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. Participaram da elaboração o professor doutor Amandio Braga dos Santos Graça, o orientador deste trabalho de tese, assim como o professor doutor Juarez Vieira do Nascimento, o co-orientador.

No Capítulo 3, inclui-se o artigo de investigação *A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em Educação Física*, publicado igualmente em revista indexada no LILACS, especificamente no volume 20, numero 1, jan/mar.2006 (p.37-49) da Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. Participaram da elaboração os professores doutores Amandio Braga dos Santos Graça e Juarez Vieira do Nascimento. Esta forma de trabalho, que em outra modalidade de investigação

poderia ser denominado de “estudo piloto”, assumiu um grau de importância acentuado, a medida que exigiu uma revisão de literatura de outra temática associada ao trabalho principal, nomeadamente os modelos de ensino dos jogos desportivos; de outro modo, contribuiu para que o investigador aumentasse o seu domínio sobre o modelo teórico adotado, haja vista que os resultados da investigação foram examinados a partir do modelo teórico (PCK); por ultimo, esta investigação serviu para o aperfeiçoamento dos procedimentos e instrumentos de pesquisa.

No Capítulo 4 está o artigo que descreve a metodologia do trabalho, apresentado no 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos, realizado em Julho de 2007 na cidade do Porto-Portugal e publicado no volume 7-supl 1 (CD) da Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. O trabalho de elaboração do texto foi de co-autoria com os professores doutores Amândio Braga dos Santos Graça e Juarez Vieira do Nascimento.

No Capítulo 5 contempla-se um artigo sobre um dos casos estudado, o artigo *Análise do processo de instrução no treino de jovens: um estudo de caso no basketball*, ainda em apreciação por revista indexada. Nomeadamente a Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. O interesse na sua organização e publicação surgiu após alguns dados parciais terem sido aceites e apresentados em uma conferência internacional sob a temática do “Teaching Games for Understanding” em Maio de 2008. Neste sentido, e motivados pela aceitação destes dados na conferência, julgou-se oportuno a publicação de um caso único de um treinador que evidenciava características interessantes voltadas a temática que trata do treino na perspectiva da compreensão.

No Capítulo 6 apresenta-se a descrição e a interpretação integral por parte do investigador dos resultados obtidos no estudo de casos múltiplos. São quatro estudos de caso de treinadores, reconhecidamente competentes no contexto da formação de jogadores de basquetebol no Estado de Santa Catarina – Brasil, seguidos pelas considerações ou conclusões sobre os casos.

No capítulo 7 estão as considerações finais sobre as fontes de conhecimentos dos treinadores e considerações finais sobre os modelos curriculares dos treinadores, seguidas das Conclusões finais do estudo, no Capítulo 8. Por

último, no capítulo 9 estão as referências bibliográficas indicadas nos capítulos de Introdução, Descrição dos casos, Considerações finais. No Capítulo 10 estão os anexos do trabalho.

Capítulo 2

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: Estrutura e implicações para a formação em Educação Física

2.1 Resumo.

O objetivo deste estudo foi esclarecer aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), o qual tem sido estudado em diversas áreas de formação de professores, mas ainda é pouco abordado com profissionais da Educação Física no Brasil. Além de definir e apresentar ilustrações de modelos de conhecimento do professor, o estudo apresenta a estrutura e os elementos que constituem o PCK, relacionando-os com a área de Educação Física. A justificativa para tratar desta temática baseia-se também no período de reformas curriculares por que passam os cursos de graduação no Brasil, onde o PCK compreende um tipo de conhecimento importante na definição de um corpo de conhecimentos profissionais e auxilia na estruturação das práticas pedagógicas como componentes curriculares na formação de professores de Educação Física.

Unitermos: Educação Física, Ensino, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - PCK, Conhecimento profissional.

2. 2 Introdução

No âmbito da formação de professores, uma questão central tem definido os rumos das investigações nas últimas décadas, sobre quais os conhecimentos que o professor necessita dominar para poder ensinar (Graça, 1999; Grossman, 1990; Pacheco & Flores, 1999; Shulman, 1987).

As preocupações com esta questão têm levado grande parte dos investigadores a adotar o conceito de “conhecimento de base”. Em termos gerais, refere-se ao conhecimento que os professores devem possuir para realizar um bom ensino ou para alcançar um estágio de competência no ensino (Fenstermacher, 1994; Monteiro, 2001).

A utilização do termo “conhecimento de base” resulta da influência da área de Sociologia do Trabalho nas discussões mais recentes, nomeadamente a respeito das formas de organização das profissões e de suas características essenciais (Doyle, 1990; Imbernón, 1998; Januário & Matos, 1995).

Nesta perspectiva, Christensen (1996), Corrigan & Haberman (1990), Doyle (1990), Mizukami et al. (2002) têm situado o conhecimento de base para o ensino como uma característica importante e definidora de uma profissão.

Os principais debates, associando a formação de professores à idéia de um conhecimento profissional, surgiram no contexto das reformas educacionais nos Estados Unidos na década de 1980 (Borges, 2001). Neste período, a profissionalização se convertia numa forma de elevar o *status* do professor, tornando sua atividade mais respeitada e valorizada (Carlsen, 1999). No entanto, esta profissionalização está condicionada à definição de um conhecimento de base para o ensino, de responsabilidade coletiva passível de ser classificado ou codificado cientificamente (Shulman, 1987).

O conhecimento de base ou conhecimento profissional, como também tem sido denominado (Nascimento, 2002), compreende uma categoria de conhecimento que diz respeito a capacidade de se realizar um diagnóstico e decidir quais os procedimentos disponíveis para resolver um problema singular. De fato, é um conhecimento útil na definição das formas de aprendizagem e ensino mais adequadas para diferentes problemas e indivíduos (Enguita, 2001).

Na formação de professores, Tom & Valli (1990) destacam que o conhecimento de base é mais complexo do que obter conhecimentos sobre o ensino, sobre os estudantes, sobre a escola ou contexto social da escola. Os autores acrescentam que possuir o conhecimento de base para o ensino não significa apenas ter conhecimento por si só, mas também o discernimento de como este conhecimento é convertido adequadamente para atender as exigências da prática.

Shulman (1987) estabelece sete categorias de conhecimento de base para o ensino, contemplando o *conhecimento do conteúdo*, o *conhecimento pedagógico geral* (que são os princípios ou estratégias de gestão e organização de classe, úteis para ensinar o conteúdo), o *conhecimento curricular* (referente ao conhecimento do professor para selecionar e organizar os programas, bem como os meios que dispõe para isso), o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (que é uma “amalgama” ou combinação especial entre conteúdo e pedagogia, típico do professor), o *conhecimento dos alunos* e de suas características, o *conhecimento dos contextos* educacionais (ambiente de trabalho, região e características culturais da comunidade) e o *conhecimento dos fins educacionais* (valores sociais, propósitos e bases filosóficas e históricas).

O autor destaca a singularidade do *conhecimento pedagógico do conteúdo*, também denominado de PCK (“*Pedagogical Content Knowledge*”) diante das outras categorias e propõe esta categoria como a mais provável para distinguir entre o conhecimento do conteúdo de um especialista de uma determinada área e o conhecimento de um professor nesta mesma área. Ou seja, o professor possui um conhecimento especializado do conteúdo que deverá ensinar, tornando-o mais compreensível ao aluno. Este conhecimento especializado do conteúdo é, portanto, o conhecimento típico do professor.

O PCK, conforme Fenstermacher (1994), é um tipo de conhecimento do professor que faz a interligação entre um conhecimento formal sobre o ensino, elaborado e validado a partir de pesquisas universitárias convencionais, e um conhecimento de natureza prática, desenvolvido pelo professor através da experiência do trabalho docente. A questão que ainda permanece é se o PCK é

um conhecimento mais formal ou mais prático ou ainda a combinação de ambos.

Embora a designação de conhecimento didático do conteúdo, apresentada por Garcia (1999), seja equivalente ao que Shulman (1986) denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo, Amade-Escot (2000) aponta para a distinção entre a linha de investigação iniciada nos Estados Unidos da América (PCK) e a corrente europeia de investigação didática em Educação Física. A principal diferença entre estas duas correntes está no fato de que os estudos no PCK tem como base os processos cognitivos de transformação da matéria, enquanto os estudos na didática tradicionalmente enfatizam o conteúdo e o seu papel no ensino. Por outro lado, o uso de métodos qualitativos de pesquisa, a preocupação com o processo da preparação e implementação do conteúdo de ensino e de como se processa a interação conteúdo e aluno, são as semelhanças mais evidentes nestas correntes de investigação. Acredita-se que a discussão entre estes termos seja ainda parte de um processo de adoção ou mesmo de readequação de abordagens tradicionais às recentes concepções epistemológicas sobre o ensino.

Ao buscar a “superação do paradigma da quantidade da oferta em favor de um modelo que priorize a qualidade da formação” inicial em Educação Física (Hunger et al., 2006, p.137), torna-se oportuno destacar a proposta de Shulman (1987) a respeito do PCK, como um conhecimento típico do professor capaz de mediar a transformação de conhecimentos mais gerais, conceituais, disciplinares, em conhecimentos ou conteúdos programáticos mais compreensíveis aos futuros professores. Cabe privilegiar, portanto, uma forma de conhecimento útil ao professor na transformação dos conhecimentos científicos em programas ou conteúdos curriculares (Ramalho et al., 2004).

Nesta perspectiva, o presente ensaio teórico tem o objetivo de esclarecer alguns aspectos relacionados ao PCK, nomeadamente a forma como tem sido definido e a estruturação mais aceita na literatura da área, de modo que possa ser levado em consideração nas discussões atuais a respeito

das propostas pedagógicas para a formação do profissional na área da Educação Física .

Com este propósito, o ensaio está organizado em três tópicos. Inicialmente procurou-se definir este tipo de conhecimento e discutir alguns pontos importantes para a formação de professores. Na sequência, houve a preocupação de apresentar o conjunto de conhecimentos que estão na base da estrutura do PCK, estabelecendo relação com a área da Educação Física. Por último, algumas considerações pessoais são realizadas a respeito dos tópicos abordados.

2.3 O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Ao prefaciar a obra de Gess-Newsome (1999), Lee Shulman esclarece que a primeira apresentação da idéia do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) ocorreu numa conferência na Universidade do Texas em 1983. O título da palestra foi “*the missing paradigm in research on teaching*”, fazendo referência ao estudo da matéria em interação com a pedagogia.

Seus estudos iniciais, centrados no processo de pensamento dos médicos, indicava que a competência para o diagnóstico era um domínio mais específico do que geral e que alguns diagnosticavam melhor que outros. Posteriormente, as investigações estenderam-se para as áreas da matemática e inglês com as contribuições de Pamela Grossman e Susan Stodolsky, cujos estudos foram considerados fundamentais na implementação das reformas no ensino de formação profissional, com a temática do “conteúdo em contexto”.

A referência que Shulman (1986) faz ao “paradigma perdido” é de que a divisão entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico não representa a tradição do ensino universitário, mas uma criação recente. Desse modo, ao reportar-se ao período medieval, o autor esclarece que as universidades eram as instituições onde “os mais prestigiosos profissionais” eram preparados, e que a denominação de professor ou doutor era atribuída a quem soubesse tudo sobre seu ofício. A forma como um candidato evidenciava seu conhecimento pleno da matéria era “demonstrando sua habilidade para

ensinar determinado tema” (p.7). Não havendo, portanto, a distinção entre conteúdo e pedagogia.

Ao trazer o conteúdo para o centro das discussões, Shulman propõe três categorias de conhecimento relacionado ao conteúdo: Conhecimento da matéria, conhecimento curricular do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo (Graça, 1997, 1999; Shulman, 1986).

Enquanto que o conhecimento da matéria refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si só na mente do professor, o conhecimento curricular do conteúdo representa o conjunto de programas elaborados pelo professor sob um tema particular, considerando o nível dos alunos, bem como os meios disponíveis ao professor para o ensino da matéria. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a forma de representação e transformação da matéria de ensino que torna esta mesma matéria compreensível ao aluno (Shulman, 1986). Em outras palavras, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo ou tópico a um grupo específico de estudantes em um específico contexto (Metzler, 2000).

O PCK contempla as formas mais úteis de representação, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações mais poderosas de um determinado tópico de uma matéria. Além disso, inclui um entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de um tópico (Graça, 1999; Shulman, 1986).

Um aspecto a destacar é que o PCK distingue um corpo de conhecimentos típico do professor para o ensino, por corporificar a combinação entre o conteúdo da matéria e a pedagogia na atividade de ensino do professor. Assim, a forma natural como um professor conduz um processo de aprendizagem, a flexibilidade com que trata o conteúdo e o ajuste deste ao nível de conhecimento dos alunos, bem como a seleção do estilo mais adequado às contingências do ambiente denotam os padrões de PCK de um professor expert (Shulman, 1987).

Apesar de terem sido apresentados os elementos fundamentais do PCK, nomeadamente o conhecimento das representações da matéria e o entendimento das dificuldades de aprendizagem e concepções do estudante,

Van Driel et al. (2001) argumentam que Shulman não mencionou como estes elementos foram entrelaçados ou usados. Os autores sugerem que quanto mais representações e estratégias os professores tivessem à disposição e melhor entendimento sobre aprendizagem dos estudantes, mais efetivamente eles poderiam ensinar.

A proposta inicial não era de criar um mapa cognitivo estático de conhecimentos profissionais, mas um modelo heurístico (Carlsen, 1999; Schempp et al., 1998), onde o PCK constitui a categoria mais provável para distinguir o entendimento do conteúdo de um especialista quando comparado com um professor (Shulman, 1987).

No entanto, Carlsen (1999) destaca que foi esta característica que permitiu alguns autores a questionarem a visão de que há um conhecimento prático substanciado na mente dos indivíduos, bem como o fato de que não era necessário unir conteúdo e pedagogia na medida em que todo conteúdo, possui em si, uma dimensão pedagógica na sua seleção. Mesmo que esta questão seja ainda debatida, o autor comenta que as críticas não têm diminuído o uso do PCK como ferramenta de pesquisa na formação de professores e na organização de currículos.

Para além de uma categoria de conhecimento, Gess-Newsome (1999) acrescenta que a proposição do PCK tem proporcionado uma revitalização nos estudos do conhecimento do professor, criando novas possibilidades de organização e obtenção de dados sobre sua forma de pensar o ensino. O nível de imprecisão na definição do PCK e sua ambigüidade heurística são características típicas desta categoria de conhecimento, permitindo uma variedade de interpretações sobre o tema.

Nesta perspectiva, Gess-Newsome (1999) propõe uma discussão entre dois modelos de conhecimento do professor: o modelo integrativo e o modelo transformativo (Figura 1).

No modelo integrativo, de certo modo o PCK não existe em si como um domínio do conhecimento. Este conhecimento elaborado depende do contexto onde o conteúdo é usado e de determinada forma de instrução. A integração ou sobreposição dos três componentes: conhecimento da matéria,

conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto representam o conhecimento pedagógico do conteúdo.

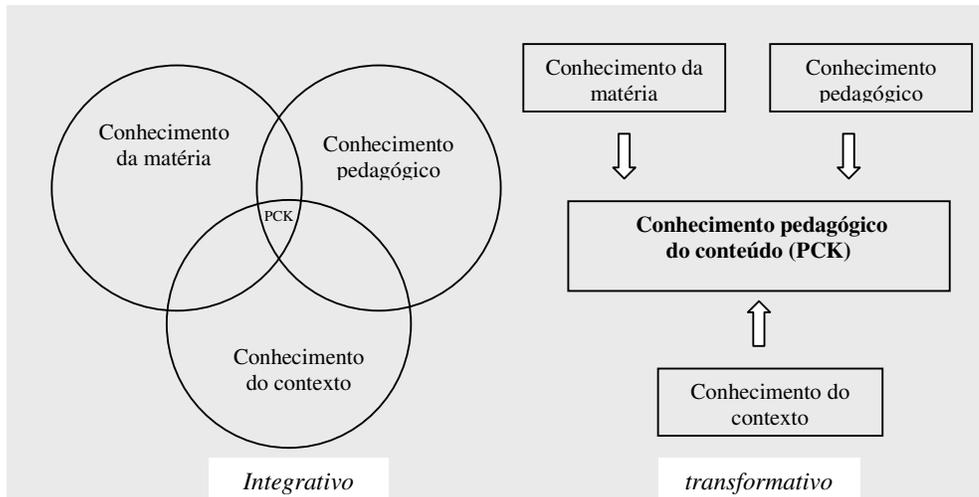


Figura 1. Modelos de conhecimento do professor (Gess-Newsome, 1999, p.12).

Por outro lado, no modelo transformativo o PCK é a síntese de todos os conhecimentos necessários para se fazer um ensino efetivo, ou seja, é a transformação da matéria, do conhecimento pedagógico e do contexto numa forma específica de conhecimento.

Enquanto que no modelo integrativo para o ensino, os elementos (conhecimento da matéria, pedagógico e contextual) são evidenciados e tomam uma forma específica a medida que a prática de aula exige (a decomposição destes componentes pode ser realizada através de um processo simples), a descoberta destes componentes no modelo transformativo torna-se um processo mais complicado, o conhecimento elaborado é mais potente do que suas partes constituintes.

Ainda que as implicações pareçam mais positivas quando da utilização de um modelo transformativo em programas de formação de professores, Gess-Newsome (1999) acredita que o uso do modelo integrativo pode proporcionar uma melhor compreensão e valorização dos conhecimentos que constituem a base de construção do PCK.

2.4 A Estrutura do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a Educação Física.

Na tentativa de situar o conhecimento pedagógico do conteúdo diante de outros domínios do conhecimento profissional definidos por Shulman (1987), nomeadamente o conhecimento da matéria, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto, Grossman (1990) foi a primeira autora que sistematizou os quatro componentes do PCK (Figura 2). Esta sistematização foi objeto de investigações realizadas por Ennis (1994), Graça (1997), Jenkins & Lou Veal (2002), Schempp et al. (1998), Tsangaridou (2002).

Ao adotar esta sistematização para a área do ensino das Ciências, Carlsen (1999) enalteceu a singularidade do modelo bem como a maneira minuciosa como a autora tratou cada domínio em sua obra. Gess-Newsome (1999) acrescenta que este é o delineamento mais compreensível sobre o PCK, destacando a inter-relação de seus componentes.

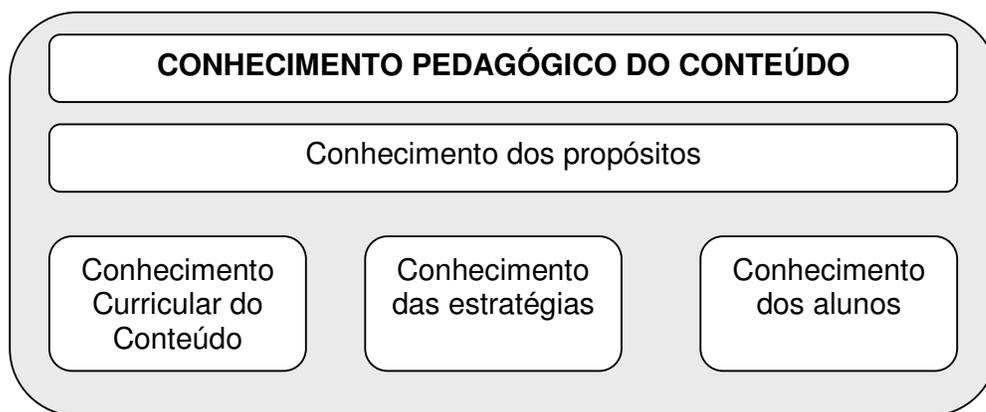


Figura 2. Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990, p.17).

Para esclarecer a proposta de Grossman (1990) a respeito da estrutura do PCK, Ennis et al. (1991), Ennis (1994) apóiam-se na Psicologia Cognitiva, referindo que o conhecimento está organizado na memória das pessoas através de estruturas cognitivas abstratas ou redes de conhecimentos. Além disso, ele se apresenta de três formas: o conhecimento declarativo, o conhecimento processual e o conhecimento do tipo condicional.

Eysenck & Keane (1994) advertem que a diversidade e a individualidade do conhecimento humano têm freqüentemente levado os investigadores a criar

divisões entre os tipos de conhecimentos. Contudo, é necessário que se considere a distinção entre o conhecimento declarativo e o conhecimento processual apenas como maneiras úteis de se começar a pensar a respeito do conhecimento, até que um entendimento mais consistente sobre este tema possa ser alcançado.

De qualquer modo, a idéia que tem sido mais aceita é aquela que o conhecimento declarativo refere-se a um conhecimento semântico, descontextualizado dos fatos e de relações de entidades com o meio ambiente. Por outro lado, o conhecimento processual faz referência ao conhecimento ou memórias sobre os episódios e eventos que ocorreram em um momento específico. O conhecimento processual tem um caráter autobiográfico (Eysenck & Keane, 1994).

No ensino da Educação Física, o conhecimento declarativo, por exemplo, diz respeito aos conhecimentos disciplinares, formais, informativos, como aqueles elaborados pela Biomecânica, Fisiologia, Teorias de Aprendizagem Motora ou Desenvolvimento Humano, Teoria do Treino Desportivo (Ennis, 1994). É o que Shulman (1987) denomina de conhecimento do conteúdo ou da matéria. O conhecimento pedagógico do conteúdo, por outro lado, é um tipo de conhecimento processual que permite ao professor fazer a adaptação do conhecimento declarativo ao nível de compreensão e desenvolvimento dos alunos. Ele é a combinação do conhecimento declarativo com o entendimento pedagógico que o professor possui dos alunos dentro de um contexto específico e real de aula (Ennis, 1994; Grossman, 1990; Shulman, 1987).

O primeiro componente da estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser identificado como o *conhecimento dos propósitos* para o ensino ou dos fins educativos. Na base dos propósitos estão os valores pessoais que os professores atribuem à sua prática de ensino (Graça, 2001).

Os propósitos referenciados aos valores têm sempre um sentido avaliativo, comparativo e de juízo do que seja positivo ou negativo, do que seja prioritário ou preferível para ensinar. Os valores influenciam na decisão para aceitar ou rejeitar um conhecimento como útil ou essencial (Ennis, 1994).

A representação esquemática do conhecimento dos propósitos (Figura 2), de modo a estender-se sobre os demais componentes do modelo, sugere um vínculo importante dos objetivos pessoais do professor nas decisões sobre sua ação em aula. De fato, conforme Ennis (1994), os professores desenvolvem ao longo de sua carreira profissional um sistema de crenças ou valores educacionais com contorno único, o qual influencia nas decisões que abrangem conteúdos a ensinar, estratégias de ensino, avaliação de aprendizagem, tempo de prática e avaliação dos alunos. Ou seja, influência todos os componentes da estrutura do PCK.

O *conhecimento curricular do conteúdo*, por sua parte, inclui o conhecimento dos recursos disponíveis para estruturar uma determinada matéria para o ensino, assim como o ajustamento da matéria, tanto horizontal quanto verticalmente nos programas (Grossman, 1990).

Graça (2001) destaca que são estes os conhecimentos que permitem ao professor elaborar, adaptar e aplicar propostas pedagógicas reconhecendo a seqüência que deve ser dada ao conteúdo e o nível de complexidade das atividades/tarefas. Ele contempla o conhecimento dos programas, e de como usar os manuais, baterias de exercícios, fichas de ensino, equipamentos de audiovisual, recursos didáticos vários e dos modelos curriculares.

Na área da Educação Física, o conhecimento curricular do conteúdo tem recebido destacada atenção, particularmente na temática do ensino dos jogos desportivos coletivos (Graça, 1997). Diversas propostas de ensino dos jogos desportivos coletivos têm sido elaboradas no contexto internacional. Contudo, os modelos curriculares mais difundidos na atualidade sobre o ensino dos jogos desportivos, considerando a sistematização realizada por Graça & Pinto (2004), Mesquita & Graça (2006), incluem o *modelo de ensino dos jogos para sua compreensão*, o *modelo de desenvolvimento do conteúdo dos jogos*, o *modelo de educação desportiva* e o *modelo de competência nos jogos de invasão*.

As principais características e princípios norteadores de cada modelo, bem como os papéis a serem assumidos pelos intervenientes são destacados, no sentido de fornecer novos entendimentos sobre as concepções didáticas de

ensino do jogo ou ainda conceber outros cenários possíveis para o ensino dos jogos desportivos. Nas últimas décadas, diversos autores têm apontado também para a necessidade de formação de jogadores inteligentes, com elevada capacidade de tomada de decisão e de adaptação às situações de jogo (Greco, 1997,2001). Além de auxiliarem na aquisição de habilidades motoras respeitando o princípio de multidimensionalidade da técnica (RINK, 1993), as alternativas metodológicas existentes remetem para o emprego de estilos de ensino não-diretivos, que fomentem a descoberta e a criatividade bem como auxiliem os jogadores a assumirem um papel mais ativo no processo formativo (Bianco, 2006; Garganta, 2006; Gaya et al., 2002; Graça, 2000; Graça & Mesquita, 2002; Greco, 2002; Mesquita, 2006; Mesquita & Graça, 2006; Nascimento, 2004; Tavares, Greco & Garganta, 2006).

A importância dos modelos curriculares consiste na oferta de uma estruturação que “[...] permite conjugar o conhecimento dos conteúdos com uma perspectiva pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem, papéis do professor e alunos, características das tarefas e das relações sociais na aula” (Graça & Pinto, 2004, p.200).

Em uma situação real de aula, o conhecimento curricular do conteúdo é identificado quando o professor altera conteúdos, como as regras de um jogo desportivo, para enfatizar a aprendizagem de uma habilidade particular. Ocorre também quando o professor altera algum elemento da estrutura do jogo para induzir o aluno a realizar uma nova tática no jogo (Ennis, 1994).

O *conhecimento das estratégias* compreende as formas como o professor realiza o ensino. É a forma como ele representa a matéria, os modos de instrução, demonstrações, explicações, analogias, metáforas, exemplos, tarefas de aprendizagem ou exercícios que o professor utiliza para fazer o aluno compreender um tópico específico da matéria (Graça, 2001; Grossman, 1990; Shulman, 1987).

Esta categoria de conhecimento está relacionada ao “quando” o conteúdo ou método deve ser utilizado. Ou seja, é a utilização de um repertório amplo de estratégias capaz de combinar um conteúdo particular às exigências de uma situação real de aula. É, portanto, uma subcategoria do conhecimento

processual denominada conhecimento condicional ou de “quando” usar o conhecimento declarativo e processual. Ele é essencialmente importante na tomada de decisões para ensinar “determinado conteúdo, para certas crianças e no tempo certo” (Ennis, 1994, p.167)

O *conhecimento dos alunos* diz respeito a necessidade dos professores, ao ensinarem algum tópico, terem algum conhecimento sobre o que os seus alunos já sabem a respeito da matéria a ser ensinada e, desse modo, tentarem identificar ou antecipar possíveis dúvidas dos alunos sobre o tema (Grossman, 1990). Isto implica conhecer os alunos e suas características, bem como saber como aprendem, saber identificar sinais importantes em suas manifestações e expressões sobre o que sabem sobre a matéria.

Na Educação Física, as teorias de aprendizagem têm se constituído referência importante para o professor. Contudo, a idéia de que conhecer as teorias de aprendizagem ou saber como os alunos aprendem basta para um bom ensino, não é totalmente plausível.

Os problemas educativos são incertos, singulares, instáveis, complexos e envolvem conflitos de valores pessoais e culturais, de modo que não é possível a determinação de uma teoria científica única que identifique com exatidão a forma de abordar as situações de aula detectadas. Ainda, muitas das teorias de aprendizagem são modelos explicativos desenvolvidos em situações experimentais de laboratório e, desse modo, nem sempre permitem a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos em situações do ambiente natural de sala de aula. O ensino, portanto, não pode ser considerado como um processo de transferência mecânica, linear, da teoria para a prática (Pérez Gomes, 1998a, 1998b).

Ao considerar o caráter interativo da aula, onde há um confronto constante de interesses e expectativas dos alunos a respeito dos conteúdos e das relações sociais que se estabelecem com os seus companheiros, o professor deve reconhecer a aula como um contexto ecológico e histórico. Os eventos são marcados pela multidimensionalidade, simultaneidade, imediatividade, imprevisibilidade e exposição pública (Camacho, 2004; Doyle, 1986; Siedentop, 1998).

Neste caso, a questão central reside na capacidade do professor para refletir a respeito das fontes de conhecimentos que tem a sua disposição, verificando por exemplo, pontos comuns entre um conjunto de teorias, de modo que possa fundamentar-se para atender as contingências da aprendizagem.

Nesta perspectiva, Chen (2001, 2002), Chen & Rovegno (2000) e Rovegno (1998) destacam que, no âmbito da Pedagogia e da Educação Física, há um interesse crescente no uso de propostas curriculares fundamentadas no conjunto de teorias de aprendizagem que formam a corrente construtivista.

Particularmente, em estudos que desenvolveram sobre o construtivismo na Educação Física, comparando professores experts e professores novatos, Chen & Rovegno (2000) definiram o construtivismo em três fatores essenciais. O indivíduo para aprender deve estar ativamente engajado na construção do seu próprio conhecimento. Da mesma forma, o conhecimento ou conteúdo que está sendo ensinado deve ser ligado ao conhecimento prévio do aluno obtido através da experiência, a fim de ter algum significado para o aluno. Embora idiossincrático por natureza, o significado que se atribui ao conhecimento tem conotação social, cultural e é limitado temporalmente.

Por outro lado, o *conhecimento dos alunos* sugerido por Grossman (1990), enquanto componente da estrutura do PCK, implica numa concepção nova e pessoal do professor sobre como cada aluno distintamente aprende em contextos singulares. Postula-se uma teoria particular do professor, que conjugue o conhecimento adquirido através de suas experiências pessoais e profissionais, acadêmicas e teóricas.

2.5 Considerações Finais.

Como se procurou mostrar neste ensaio teórico, o PCK representa a combinação de conhecimentos formais ou proposicionais que o professor domina, mas que só se constitui à medida que uma situação real de ensino se realiza. Ao ser reelaborado pelo professor na ação de ensino, o PCK incorpora outras características e assume outro formato, uma nova conformação prática com importantes repercussões para a aprendizagem dos alunos. Uma

transformação que leva em conta vários elementos contextuais, dentre os quais o próprio estudante.

A idéia de que existe um conhecimento na prática do professor e de que este necessita ser melhor estudado e catalogado (Fenstermacher, 1994; Shulman, 1989) tem impulsionado as investigações pedagógicas mais recentes a respeito do professor, assim como o processo de formação profissional. A intenção parece ser a de construir uma base de dados qualitativos obtidos a partir de um número, tanto maior quanto possível, de estudos realizados em ambiente natural de ensino (Rovegno, 1998).

Outro ponto que parece estimular as pesquisas sobre o PCK é justamente a singularidade de sua proposta. Este tipo de conhecimento parece diminuir a tradicional disputa de impor a superioridade de um tipo de conhecimento formal e acadêmico sobre um outro, o conhecimento que o professor elabora na prática. Na medida em que o PCK se torna um conhecimento especializado do conteúdo, permite que a dicotomia entre teoria e prática diminua, assim como minimize a distância entre os campos da investigação e da intervenção profissional e, desse modo, as preocupações possam transitar numa mesma esfera.

De modo geral, a adoção de uma visão pragmatista possibilita compreender melhor o fato das investigações sobre o ensino terem vindo a valorizar o professor, reconhecendo-o como alguém que elabora conhecimentos importantes no confronto com situações dilemáticas na prática cotidiana de aula e não apenas repassa ou repete conhecimentos científicos já elaborados.

Especificamente sobre o PCK, duas grandes áreas de estudos foram identificadas e vem se desenvolvendo nos últimos anos, decorrentes de um número cada vez maior de publicações e com nível de profundidade igualmente importante. Entenda-se nível de profundidade nas pesquisas, por exemplo, a coleta de informações e a descrição minuciosa de elementos subjetivos contidos nas interações pessoais de aula.

A primeira linha de investigação diz respeito aos estudos sobre como os professores reconhecidamente competentes e com experiência construíram

seus conhecimentos sobre o ensino. A segunda linha, intimamente relacionada à primeira, ocupa-se de estudar a elaboração e reorganização do PCK durante o processo de formação inicial em Educação Física (Amade-Escot, 2000).

O ponto comum nos resultados destas pesquisas é de que a experiência pessoal do professor e a forma particular como este interpreta e utiliza esta experiência, contribuem no desenvolvimento de um tipo de conhecimento processual muito útil à sua intervenção. A experiência, portanto, é um elemento crucial neste processo de elaboração do conhecimento profissional.

Uma questão importante para os programas de formação inicial em Educação Física é sobre qual o papel assumido pela experiência nesta etapa da formação. E, em que momento deste processo a experiência formal de ensino deve ser proporcionada aos futuros professores.

Se for tomado como exemplo o caso das disciplinas relacionadas aos estágios curriculares, sabe-se que a grande maioria dos cursos de licenciatura em Educação Física está estruturada de modo que esta experiência seja realizada ao final do curso, privilegiando a aplicação de conhecimentos ou competências que foram adquiridas em fases anteriores no curso (Marcon et al., 2007; Nascimento, 2006; Pedroso, 1996). Neste modelo de estrutura curricular, a experiência não aparece como uma oportunidade de formação de novas competências, mas como um treinamento de competências já aprendidas (Pedroso, 1996).

Embora se possa reconhecer que outros modelos de estrutura curricular possam vir a ampliar o contexto de experiências e favorecer a construção de um conhecimento processual importante à formação profissional, sabe-se também que isto é insuficiente se não houver uma mudança na visão ou na concepção dos professores formadores. Neste sentido, a mudança deve se realizar em todos os níveis curriculares de transformação do conteúdo, da sala de aula aos programas, de modo que sejam planejadas situações de ensino em que estejam integrados, permanentemente, conteúdo, pedagogia e contexto.

Considerando que planejar e realizar situações de ensino apropriadas significa ficar atento às formas de representação da matéria (como metáforas,

analogias, exemplos, demonstrações e iniciativas potencialmente esclarecedoras), o conhecimento pedagógico que o futuro professor necessita saber para ensinar não pode estar restrito as aulas de disciplinas curriculares, como a didática, pedagogia ou metodologia do ensino, como ocorre frequentemente nos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física.

De outro modo, todas as ações do professor formador devem pressupor uma transformação pedagógica do conteúdo, de modo que conteúdo e pedagogia estejam presentes em todas as situações cotidianas de ensino de cada professor, em cada disciplina curricular.

2.6 Referências Bibliográficas

- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: Pedagogical content knowledge and didactics of Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, 20(1),78-101.
- Bianco, M.A. (2006). Capacidades cognitivas nas modalidades esportivas coletivas. In D. De Rose Júnior (Ed.), *Modalidades esportivas coletivas* (pp.24-39). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Ano XXII (74), 59-76.
- Camacho, A. (2004). La interacción didáctica en educación. In A.Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-263). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carlsen, W.S. (1999). Domains of teacher knowledge. In J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp.133-144). Hingham: Kluwe Academica Publishers.
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching: Engaging students' critical thinking in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (4), 366-375.

- 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(4), 357-372.
- Chen, W. (2002). Six expert and student teachers' views and implementation of constructivist teaching using a movement approach to Physical Education. *The Elementary School Journal*, 10 (3), 255-272.
- Christensen, D. (1996). The professional knowledge-research base for teacher education. In J.Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.38-52). New York: Mcmillan.
- Corrigan, D.C. & Haberman, M. (1990). The context of teacher education. In W.R.Houston, M. Haberman & J.Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.195-211). New York: Mcmillan.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.392-431). New York: Mcmillan.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston, M. Haberman & J.Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.3-24). New York: Mcmillan.
- Enguita, M.F. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docência: liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43-64.
- Ennis, C., Mueller, L. & Zhu, W. (1991). Description of knowledge structures within a concept-based curriculum framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(3), 309-318.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2), 164-175.
- Eysenck, M. & Keane, M. (1994). *Psicologia cognitiva: Um manual introdutório*. Porto Alegre: Artmed.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.

- Garcia, C.M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto : Porto Editora .
- Garganta, J.(2006). Idéias e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In G. Tani, J.O. Bento & R.D.S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.313-326).Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Gaya, A.C., Torres, L. & Balbinotti, C. (2002). Iniciação esportiva e Educação Física escolar. In F.M. da Silva (Org.), *Treinamento desportivo: Aplicações e implicações* (pp.15-25).João Pessoa: Ed. Universitária.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: The construct and its implications for science education* (pp.3-23). Hingham: Kluwe Academica Publishers.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça. Tese de Doutoramento apresentada à FCDEF-UP.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de Educação Física. In J.O. Bento, R.Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto* (pp.167-252). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2000). Modelos pessoais para o ensino do jogo de basquetebol. In F. Tavares et al. (Eds.), *Tendências actuais da investigação em basquetebol* (pp.212-226). Porto: Multitema.
- Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: O entendimento entre a pedagogia e a matéria. In P.B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação Física e desporto na escola: Novos desafios, diferentes soluções* (pp.107-120). Porto:FCDEF-UP.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Graça, A. & Pinto, D. (2004). Por um jogo melhor jogado. In A.P. Ferreira et al. (Eds.), *Gostar de basquetebol: Ensinar a jogar e aprender jogando* (pp.194-212). Lisboa: Edições FMH.

- Greco, P.J. (1997). Sistematização do processo de ensino-aprendizagem-treinamento tático nos jogos esportivos coletivos. In P.J Greco et al. (Org.), *Temas atuais em Educação Física e esportes II* (pp.44-56). Belo Horizonte: Health.
- Greco, P.J.(2001). Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In E.S. Garcia & K.L.M. Lemos (Org.), *Temas atuais VI em Educação Física e esportes* (pp.48-72). Belo Horizonte: Editora Saúde.
- Greco, P.J. (2002). O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos: Uma análise inter e transdisciplinar. In E.S. Garcia & K.L.M. Lemos (Org.), *Temas atuais VII em Educação Física e esportes* (pp.53-78). Belo Horizonte: Editora Saúde.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hunger, D., Nascimento, J.V., Barros, M.V.G. & Hallal, P.C. (2006). Educação Física. In A.E. Haddad et al. (Eds.), *A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004* (pp.87-139). Brasília: INEP.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Januário, C. & Matos, Z. (1995). A identidade profissional em Educação Física e desportos. *Horizonte*, 71, 163-167.
- Jenkins, J.M. & Lou Veal, M. (2002). Preservice teachers' PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 49-68.
- Marcon, D., Nascimento, J.V. & Graça, A. (2007). A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, 21(1), 11-25.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G.Tani, J.O. Bento & R.D.S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G.Tani, J.O.Bento & R.D.S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327-344). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Monteiro, A.M.F.C. (2001). Professores: Entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Ano XXII (74), 121-142.
- Mizukami, M.G., Reali, A., Reyes, C., Martucci, E., Lima, E., Tancredi, R. & Mello, R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Nascimento, J.V. (2002). *Formação profissional em Educação Física: Contextos de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Editora da Unimontes.
- Nascimento, J.V. (2004). Metodologias de ensino dos esportes: Avanços teóricos e implicações práticas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 76-78.
- Nascimento, J.V. (2006). Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: Reflexões sobre a reestruturação curricular. In S.Souza Neto & D.Hunger (Eds.), *Formação profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas* (pp.59-75). Rio Claro: Biblioética.
- Pacheco, J.A. & Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pedroso, P. (1996). Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. *Inovação*, 9(3), 263-282.
- Pérez Gomez, A.I. (1998a) Compreender o ensino na escola: Modelos metodológicos de investigação educativa. In J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Compreender e transformar o ensino* (pp.99-115). Porto Alegre: Artmed.
- Pérez Gomez, A.I. (1998b). Os processos de ensino-aprendizagem: Análise didática das principais teorias da aprendizagem. In J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Compreender e transformar o ensino* (pp.27-47). Porto Alegre: Artmed.

- Ramalho, B.L., Nuñez, I.B. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios* (2ªed.). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for learning*. St. Louis: Mosby.
- Rovegno, I. (1998). The development of in service teachers' knowledge of a constructivist approach to Physical Education: Teaching beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 147-162.
- Schempp, P.G., Manross, D., Tan, S.K.S. & Fincher, M.D. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos* (pp.9-91). Barcelona: Paidós Educador.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Tavares, F., Greco, P.J. & Garganta, J.A. (2006). Perceber, conhecer, decidir e agir nos jogos desportivos coletivos. In G.Tani, J.O. Bento & R.D.S.Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.284-298). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Tom, A. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In W.R. Houston, M. Haberman & J. SIKULA (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.373-392). New York: Mcmillan.
- Tsangaridou, N. (2002). Enacted pedagogical content knowledge in Physical Education: A case study of prospective classroom teacher. *European Physical Education Review*, 8(1), 21-36.

Van Driel, J.H. (2001). Pedagogical content knowledge: An integrative component within the knowledge base for teaching. *Teaching and Teacher Education*, 17(8) 979-986.

Capítulo 3

A Representação do Ensino do Basquetebol em Contexto Escolar: Estudos de Casos na Formação Inicial em Educação Física

3.1 Resumo

O objetivo desta pesquisa foi descrever as atividades de ensino do basquetebol em contexto escolar de estudantes universitários de Educação Física em situação de estágio supervisionado. Os procedimentos metodológicos adotados caracterizaram esta pesquisa como sendo descritiva e interpretativa de estudos de casos múltiplos. Os dados foram obtidos a partir de observações sistemáticas, entrevistas formais semi-estruturadas e planejamentos escritos de três estudantes da 6ª fase do curso de licenciatura. Os resultados mostram que dois estagiários utilizaram-se da metodologia analítica e destinaram mais tempo de suas aulas ao ensino dos fundamentos técnicos da modalidade desportiva em questão. Quanto às condições das tarefas de aprendizagem, estes estagiários empregaram principalmente exercícios para o desenvolvimento de fundamentos individuais de ataque e exercícios de combinação destes fundamentos individuais. As progressões de exercícios foram realizadas, em sua maioria, sem oposição do adversário. O terceiro estagiário utilizou-se da metodologia de ensino para a compreensão do jogo, destinando a maior parte de suas aulas aos conteúdos da tática individual e de grupo. Apesar das semelhanças verificadas entre os estagiários investigados, quanto aos conteúdos e às metodologias empregadas na iniciação do basquetebol, identificou-se propósitos pessoais distintos para o ensino, diretamente relacionados à experiência pessoal de prática desportiva.

Unitermos: Educação Física, Ensino, Conhecimento pedagógico do conteúdo, Basquetebol.

3.2 Introdução

A iniciação desportiva de crianças e jovens tem sido um importante campo de investigações nas Ciências do Desporto. A preocupação com a produção de conhecimentos, especialmente aqueles que possam fornecer subsídios teóricos para uma melhor intervenção profissional nesta área, tem justificado a realização de estudos no qual os problemas abordados estão relacionados à forma como deve ocorrer a iniciação aos desportos, e sua origem está na prática cotidiana do processo de ensino-aprendizagem implementado na realidade escolar (Greco, 2002).

Graça & Mesquita (2002) realizaram uma revisão bibliográfica da evolução histórica das investigações sobre o ensino dos jogos desportivos. Os autores constataram que a forma tradicional de abordagem do ensino dos jogos, centrada na aprendizagem das habilidades básicas do jogo, foi o tema central de uma série de estudos realizados, em sua maioria, em contextos das aulas de Educação Física.

De modo geral, Graça & Mesquita (2002) referem-se à evolução das investigações sobre esta temática indicando que numa primeira fase a preocupação dos investigadores prendeu-se à escolha do *melhor método*, ao mesmo tempo em que se confundia com a investigação na área da aprendizagem motora. A observação e contagem do *tempo de empenhamento* motor marcaram a fase seguinte, preocupada essencialmente com as competências genéricas de ensino. Mais recentemente, a investigação passou a dar mais atenção ao *conteúdo da tarefa*, à sua estruturação pelo professor e às condições de prática. Alguns estudos procuraram alargar o teste de hipóteses das condições laboratoriais da aprendizagem motora a condições mais ecológicas, isto é mais próximas das situações reais de ensino. Destacam-se neste âmbito os estudos do efeito do *nível de interferência* contextual, ou seja, a prática de habilidades em condições variáveis. Os estudos actuais tendem a dar maior relevância aos aspectos cognitivos, à tomada de decisão, à dimensão táctica, aspectos anteriormente negligenciados quer no ensino, quer na investigação. Entende-se agora que a *estrutura do jogo* deve servir de base para a estruturação das tarefas de ensino.

As abordagens atuais a respeito do ensino nos jogos apresentam relação direta não só com a evolução nos estudos específicos nesta área, mas assenta também nas alterações de concepções e pensamentos em todos os campos do conhecimento. De fato, durante um longo período, a abordagem que preponderava estava baseada no pensamento mecanicista, onde os procedimentos analíticos eram os mais apropriados para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais.

A fragmentação de um fenômeno em partes para depois reconstruí-lo a partir da reunião destas partes mostrou-se insuficiente às explicações teóricas e práticas exigidas no mundo moderno. Esta insuficiência gerou uma tendência em se tratar o comportamento humano como uma totalidade ou sistema, operando uma transformação nas estratégias básicas de pensamento (Bertalanffy, 1977).

Esta evolução de pensamento também pode ser visualizada nas alterações ocorridas nas abordagens de ensino dos jogos esportivos coletivos. Num primeiro momento a ênfase era a utilização de métodos analíticos de ensino inspirados “[...]no dualismo cartesiano e nos conceitos associacionistas, muito divulgados na Educação Física nos anos sessenta”. A esta abordagem, designada de método parcial, veio opor-se uma outra, o método global, cuja concepção de totalidade era representada pela inspiração na teoria Gestalt (Greco, 2001, p.52).

Estes métodos foram difundidos e utilizados nas aulas de Educação Física, principalmente durante os anos de 1970 e 1980. No campo da investigação, as pesquisas sobre o tema buscavam a definição entre o melhor método, conforme classificação adotada por Graça & Mesquita (2002).

As abordagens mais atuais têm definido o ensino como uma tarefa complexa, que requer do professor o domínio de um conjunto de conhecimentos ou competências, que utilizados de forma integrada conduzem ao êxito no ensino. Na formação inicial, a aquisição de algumas destas competências, especificamente o conhecimento do conteúdo, o conhecimento

de estratégias e conhecimentos dos alunos, são elementos que contribuem para a estruturação da competência pessoal para o ensino.

Contudo, o reconhecimento das inúmeras transformações ocorridas na Educação Física, proveniente do avanço científico nas últimas décadas, tem sido insuficiente para uma alteração significativa na atuação do professor em aula. Apesar das variadas preocupações de cunho pedagógico e social na realização do ensino dos esportes em contexto escolar, o esquema de aula do Método desportivo trazido ao Brasil por Auguste Listello (Martinez, 2002), passou a ser utilizado de forma generalizada, tanto nas aulas de Educação Física Escolar quanto nas sessões de treinamento desportivo, homogeneizando os procedimentos de intervenção do profissional de Educação Física. A estrutura mais usual de aula apresenta uma preparação física inicial, uma segunda parte destinada à aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica de jogo, e na terceira etapa realiza-se o jogo propriamente dito, o qual serve de contexto para o aluno aplicar os comportamentos aprendidos.

Por sua vez, a literatura mais atual proveniente desse desenvolvimento científico acentuado, tem colocado à disposição um conjunto de obras sobre o ensino dos desportos coletivos. As obras *O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos* de Bayer (1994) e *O Ensino dos Jogos Desportivos de Graça & Oliveira* (1995) constituem referência básica deste novo período (Daolio, 2002).

Além disso, outras correntes metodológicas têm surgido, a exemplo do *Teaching Games for Understanding (TGFU)* ou ensino para a compreensão do jogo, proveniente dos estudos de Bunker & Thorpe (1982) e ainda os modelos de Griffin, Mitchel & Oslin (1997). No Brasil, particularmente as publicações de Greco (2001, 2002) tem sido referência obrigatória para fundamentar trabalhos de investigação e formulação de programas para o ensino dos esportes coletivos.

Na proposta de Bunker & Thorpe (1982), por exemplo, as preocupações dos idealizadores têm se voltado principalmente para o processo de aprendizagem dos jovens, relativamente à motivação para a prática; a incapacidade demonstrada pelas crianças em compreender o jogo; e a

dificuldade de utilização da técnica em situações circunstanciais do contexto do jogo (Bunker & Thorpe, 1982; Hopper, 2002).

A resposta do TGFU a estes problemas, portanto, foi trazer para o primeiro plano dos debates a importância e o lugar da técnica e da tática na aprendizagem dos jogos desportivos. De fato, houve a inversão do ensino tradicional dos jogos centrado na técnica para o ensino com ênfase na compreensão e conhecimento da tática de jogo (Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1999; Hopper, 2002; Kirk & Macphail, 2002).

De certo modo, todo este processo de mudança de concepções metodológicas não constitui exclusividade da área do ensino dos jogos. Igualmente, acompanha a tendência de transformação nas estratégias básicas de pensamento, já apontada por Bertalanffy (1977), de se adotar o pensamento sistêmico ou sistemas complexos na compreensão dos fenômenos sociais e humanos.

O recurso à abordagem sistêmica nos jogos desportivos justifica-se, conforme Garganta & Oliveira (1996, p.70), “porque contribui para a emergência de novas representações da realidade e oferece vias de investigação e reflexões alternativas”.

Os desportos coletivos podem ser considerados sistemas sociais complexos de performance, caracterizados a partir de um grupo de elementos (jogadores), ligados por interações internas entre si (equipe) e interações externas entre o grupo e o meio externo, todos atuando sobre a finalidade do sistema (obtenção do ponto ou gol) (Bota & Colibaba-Evulet, 2001; Garganta & Oliveira, 1996).

As interações que se estabelecem tanto entre companheiros de uma mesma equipe quanto destes com os outros elementos do ambiente (adversários, espaço, bola, alvo,...), geram um conjunto de comunicações simultâneas, entre jogadores da mesma equipe e entre jogadores da equipe adversária, conferindo aos jogos desportivos uma característica de aleatoriedade e imprevisibilidade constantes, ampliando o papel da estratégia e

da tática no domínio dos desportos coletivos (Garganta & Oliveira 1996; Tavares & Faria, 1996).

Nesta perspectiva, ao ensinar o gesto desportivo, o professor necessita promover um ambiente de aprendizagem que permita aos alunos compreender o significado das suas ações e assim fomentar o desenvolvimento da capacidade tática do jogador.

Na formação inicial, as investigações tem apontado para alguns problemas na implementação do ensino dos jogos desportivos na Educação Física. Os resultados indicam que as habilidades de jogo têm sido apresentadas fora do contexto de jogo e as estratégias de jogo têm sido negligenciadas pelos estudantes universitários, tanto nas suas experiências de ensino quanto nas situações de estágio supervisionado (Rovegno, 1992, 1994, 1995).

Em face destas novas perspectivas conceituais e metodológicas de ensino dos esportes, esta investigação concentrou-se na estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo de estudantes estagiários durante o ensino do basquetebol, buscando responder os seguintes questionamentos: Quais os propósitos de estagiários de Educação Física para o ensino do basquetebol no contexto escolar? Como são estruturadas as atividades de ensino do basquetebol? Quais conteúdos específicos do basquetebol são privilegiados nas aulas? Quais abordagens metodológicas são utilizadas para implementar as propostas de ensino da Educação Física destes estagiários?

Assim, o objetivo desta pesquisa foi descrever as atividades de ensino do basquetebol em contexto escolar de estudantes universitários de Educação Física em situação de estágio supervisionado, procurando identificar os propósitos para o ensino, os conteúdos selecionados e as metodologias utilizadas na iniciação desta modalidade desportiva.

3.3 Procedimentos Metodológicos

Para investigar com profundidade a estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo de estudantes estagiários durante o ensino dos jogos

desportivos coletivos, especificamente o basquetebol, optou-se pela realização de estudos de casos múltiplos (Yin, 2001). Além disso, a investigação caracterizou-se como uma pesquisa do tipo descritiva, de caráter interpretativo (Thomas & Nelson, 1990).

A estratégia de investigação do tipo estudo de caso tem sido considerada a mais adequada para a compreensão de fenômenos individuais e sociais complexos (Yin, 2001). Neste estudo em particular, estes fenômenos estão caracterizados como o conhecimento pessoal de professores durante o processo de formação inicial, em situações de prática de ensino dos jogos coletivos.

Participaram do estudo 3 (três) estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública de Santa Catarina, que realizavam suas atividades de estágio obrigatório em uma escola pública situada na cidade de Florianópolis. Dentre os sujeitos, 1 (um) era do sexo feminino e 2 (dois) do sexo masculino, todos matriculados e freqüentando regularmente a disciplina de Prática de Ensino do referido curso.

A seleção dos sujeitos foi realizada a partir de dois critérios. Primeiro, o acesso dos pesquisadores aos sujeitos do estudo. Todos os universitários desenvolviam suas atividades de estágio sob a supervisão de um professor, neste caso em particular, um dos pesquisadores. Este fator contribuiu para a obtenção das informações, devido à relação de familiaridade e do sentimento de confiança dos envolvidos no estudo. Além disso, verificou-se a disponibilidade e o interesse dos universitários em participar desta investigação, com o intuito de contribuir para a melhoria do processo de formação profissional.

O segundo critério adotado para a seleção dos sujeitos foi o conteúdo de ensino comum a todos os participantes do estudo. A partir do contato prévio, identificou-se o período no qual seria ensinado o basquetebol em suas aulas. A proposta curricular do ensino médio desta escola contemplava as modalidades desportivas futebol, voleibol, handebol e basquetebol. Para cada modalidade era destinado um período específico de dois ou três meses de prática, permitindo aos alunos a prática destas 4 (quatro) modalidades durante o ano.

Nestas circunstâncias, as gravações das aulas ocorreram durante o período no qual todos os estagiários iniciaram o ensino do basquetebol. Antes deste período, por exemplo, os universitários haviam ensinado outro desporto coletivo, por três meses, para suas respectivas turmas em cumprimento a proposta curricular da escola.

Este procedimento foi adotado para auxiliar os pesquisadores na confrontação dos casos da pesquisa durante a discussão dos resultados, possibilitando a identificação de semelhanças e/ou diferenças em virtude da suposta estabilidade de alguns fatores contextuais.

Os instrumentos utilizados na coleta das informações foram a entrevista semi-estruturada e a observação sistemática de aulas. Um roteiro de 14 (quatorze) perguntas foi aplicado nas entrevistas para identificar dados biográficos dos sujeitos, origem do conhecimento para o ensino, concepções de ensino e o conhecimento sobre o aluno. Para realizar as observações foi necessária a utilização de uma câmera de vídeo digital e um sistema de captura de som acoplado a câmera, com microfone sem fio de “lapela” preso ao estagiário. As imagens e sons captados das aulas foram armazenados em microcomputador, com auxílio de um programa de edição de imagens. As intervenções verbais e as entrevistas foram gravadas, transcritas e armazenadas em microcomputador com auxílio de programa para edição de texto. Documentos elaborados pelos estagiários referentes ao planejamento de ensino foram utilizados como fonte complementar de informações.

Os procedimentos de recolha dos dados ocorreram em ambiente natural das aulas de estágio curricular. Antes do início de cada aula, mantendo a rotina das atividades de estágio, cada universitário entregava o planejamento das atividades previstas.

As imagens das aulas foram obtidas com a câmera numa posição o mais distante possível dos sujeitos, na tentativa de evitar interferências no ambiente natural que pudessem alterar as ações e decisões dos estagiários e alunos envolvidos na pesquisa. A câmera manteve-se fixa, focalizando três quartos do espaço total do ambiente de aula. O foco principal da aula refere-se especificamente aos momentos de interação entre estagiário e alunos e

também à realização das tarefas de aprendizagem pelos alunos. Em alguns momentos a câmera foi movimentada para manter o universitário sempre dentro dos limites de focalização das imagens.

Ao final do período de gravação das aulas foi realizada a entrevista formal com cada participante do estudo, em local previamente agendado e com acesso restrito apenas ao pesquisador e participantes do estudo. Foram gravadas duas aulas de cada participante do estudo, em seqüência, as quais compreendiam o número de aulas previstas no programa curricular da escola durante uma semana, totalizando 6 (seis) aulas.

Os participantes do estudo foram informados a respeito dos objetivos da investigação e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a gravação e divulgação dos resultados. Posteriormente, os dados das entrevistas e das observações realizadas foram encaminhados aos participantes do estudo para confirmarem as informações coletadas.

Durante a recolha dos dados, houve a preocupação em não emitir qualquer comentário ou avaliação sobre o desempenho dos estagiários nas atividades de ensino (planejamento, docência e entrevista concedida), que pudesse alterar o nível de espontaneidade das manifestações pessoais de ensino dos estagiários sobre o tema. Ainda, as aulas foram filmadas em dias e horários diferentes de modo que os participantes do estudo não assistiram às aulas dos colegas envolvidos no estudo.

Para testar os equipamentos e os procedimentos empregados em ambiente natural, realizou-se um estudo preliminar com um estudante estagiário em condições semelhantes aos sujeitos do estudo, onde foram gravadas 3 (três) aulas, utilizando-se os mesmos procedimentos do estudo principal.

Na análise dos dados utilizou-se a estratégia da triangulação de três principais fontes de informação. Enquanto que a observação sistemática das aulas constituiu a principal fonte para identificar os conteúdos de ensino e a estrutura de aula dos estagiários, os dados das entrevistas foram empregados prioritariamente para identificar os propósitos de ensino e as fontes de

conhecimento. O planejamento escrito das aulas complementou as informações. Todos os dados das três fontes foram constantemente confrontados e interpretados com o propósito de identificar pontos comuns ou divergentes, que pudessem caracterizar os conhecimentos utilizados pelos universitários para planejar e implementar o ensino do basquetebol em suas aulas. As informações foram agrupadas com base em 4 (quatro) categorias previamente estabelecidas do conhecimento pedagógico do conteúdo: propósitos do ensino, estrutura de aulas, conteúdos e metodologias utilizadas.

Além da triangulação foram empregados os procedimentos de checagem pelos participantes e questionamento pelos pares (Alves, 2002; Alves-Mazzontti & Gewandsznajder, 2004; Molina Neto & Trivinos, 1999; Yin, 2001) para assegurar a validade descritiva e interpretativa dos dados.

3.4 Apresentação dos Resultados

Na apresentação dos resultados, houve a preocupação em descrever individualmente cada estudo de caso, onde se atribuiu nomes fictícios (Sílvia, Ricardo, Pedro) a cada estagiário a fim de preservar suas identidades. Posteriormente, os dados foram confrontados entre si, conforme procedimentos sugeridos por Yin (2001).

A descrição de cada caso segue uma sequência comum de análise, baseada nas *condições das tarefas*, correspondente à forma como os estagiários transformam o conteúdo técnico e tático do basquetebol para apresentar aos alunos; e as *concepções e metodologias de ensino* em que tem destaque a adoção ou aproximação do ensino dos estagiários à modelos teóricos de referência.

Na análise das condições das tarefas, os dados foram organizados com base no modelo de Rink (1985), a respeito da progressão da complexidade de tarefas de ensino para os jogos de invasão. As tarefas caracterizam-se por 4 (quatro) níveis de complexidade: 1. Fundamento individual: Exercitação das habilidades técnicas isoladas sem oposição; 2. Combinação de fundamentos: Exercitação de duas ou mais habilidades sem oposição; 3. Complexo de jogo:

Situações de jogo de ataque e defesa com oposição simplificada; 4. Jogo: Exercitações em situação de jogo. Neste estudo em particular, acrescentou-se mais duas condições de exercitação dos conteúdos dos basquetebol pelos treinadores: Jogo modificado, caracterizando as tarefas nas quais os alunos exercitavam o jogo formal de basquetebol com adaptações às circunstâncias da aula, geralmente com alterações nas regras; e Jogo recreativo, que apresentavam características de estrutura formal semelhante ao basquetebol (meta, bola, duas equipes, campo de jogo, regras definidas) e apelo à tomada de decisão e ao pensamento tático.

3.5 O Conteúdo das aulas

Na Tabela 1 são apresentados os dados referentes às tarefas implementadas pelos estagiários durante suas aulas para ensinar especificamente o conteúdo do basquetebol.

Tabela 1: Frequência percentual da duração das tarefas de ensino do basquetebol

Condições das tarefas	Percentual de tempo		
	Sílvia	Ricardo	Pedro
1.Fundamento individual	12,4 %	35,3 %	-
2.Combinação de fundamentos	29,8 %	27,3 %	-
3.Complexo de jogo	-	-	-
4.Jogo modificado	13,3 %	-	62,5 %
5.Jogo recreativo	-	-	37,5 %
6.Jogo formal	44,5 %	37,3 %	-
Total	100%	100%	100%

3.5.1 O conteúdo na aula de Sílvia

A ausência de Complexo de Jogo na aula de Sílvia evidencia que há duas condições distintas no exercício das tarefas de ensino nas suas aulas. O primeiro momento está relacionado ao exercício dos fundamentos individuais e

da combinação destes fundamentos. O segundo momento é a prática de jogo, seja ela da forma modificada ou formal.

Entre as tarefas apresentadas por Sílvia, foram enfatizadas aprendizagens de fundamentos de ataque, como drible, arremessos e passes, executados sem deslocamento e em deslocamento simples, sempre sem oposição do adversário.

No seu planejamento Sílvia apresentou outros objetivos de cunho social e cognitivo, além daqueles voltados à técnica de jogo do basquetebol. Porém, em suas tarefas de aprendizagem foi enfatizado o ensino dos gestos técnicos isolados do contexto de jogo.

A partir de pesquisas realizados com estudantes universitários no ensino de jogos coletivos, Rovegno (1992, 1994, 1995) percebeu que uma das características destes futuros professores era de ensinar habilidades fora do contexto de jogo, e não ensinar estratégia de jogo.

As críticas a respeito do ensino das habilidades técnicas fora de um contexto útil têm incidido sobre a possibilidade dos jovens perderem o interesse pela aprendizagem do jogo, sentirem dificuldades na aplicação do conhecimento técnico durante o jogo, assim como na sua compreensão e sua funcionalidade (Kirk & Macphail, 2002).

Embora o jogo modificado utilizado por Sílvia se aproximasse das características do jogo propriamente dito, com sua característica complexa e seus componentes técnicos e táticos, as modificações realizadas buscavam complementar a aprendizagem do gesto técnico trabalhado no segmento anterior da aula. A utilização do jogo modificado com este propósito estava descrita e destacada em seu planejamento.

Por outro lado, em algumas intervenções realizadas durante jogo formal, Sílvia demonstrou preocupação com aspectos do pensamento tático, especificamente aqueles relacionados à tomada de decisão do jogador com a posse da bola, diferentemente das intervenções durante as outras tarefas de aprendizagem implementadas.

Um questionamento que se realiza a respeito é que, se por um lado Sílvia preocupava-se em ensinar aspectos do pensamento tático aos jovens

durante o jogo formal, emitindo alguns *feedbacks* de tática individual aos alunos, por que não proporcionou este conteúdo nas tarefas de aprendizagem e no seu planejamento?

Os *feedbacks* durante o jogo formal eram emitidos de forma espontânea e imediata, a medida que ocorriam no jogo, o que demonstra os conhecimentos de Sílvia sobre estes conteúdos do basquetebol.

De fato, a partir do conhecimento pedagógico que possui, Sílvia parece encontrar algumas dificuldades ao elaborar tarefas que alcancem seus propósitos. Assim, prioriza os aspectos técnicos com base nos conhecimentos obtidos na disciplina de basquetebol do curso de Educação Física e nos livros sobre esta modalidade esportiva, como ela mesma comentou ao ser indagada sobre as fontes de conhecimento de suas tarefas de aprendizagem.

3.5.2 O conteúdo na aula de Ricardo

Mantendo a mesma perspectiva de análise utilizada nos dados do primeiro estagiário (Sílvia), pode-se perceber que também no processo de ensino de Ricardo nota-se uma ausência de tarefas de aprendizagem que proporcionem aos alunos a prática do gesto técnico em contexto. Os conteúdos referentes a tática do basquetebol, seja de caráter individual ou coletivo não são privilegiados nas aulas de Ricardo.

O passe e suas variações, o drible, bem como o arremesso, a bandeja e o “jump” parado e com deslocamento simples sem oposição compreenderam os conteúdos de aula. Tais conteúdos constituem os fundamentos da técnica de ataque do basquetebol.

Nas intervenções realizadas durante as tarefas de aprendizagem, Ricardo mostrava claramente a preocupação com a execução correta dos movimentos e o detalhamento destas execuções. Suas avaliações e correções se voltaram quase que totalmente à eficiência do movimento, como se percebeu nas suas intervenções em aula.

Nas intervenções que realizou durante o jogo formal, Ricardo também privilegiava a eficiência técnica do movimento. Ainda que tivesse mostrado

algumas vezes preocupação com a distribuição dos alunos no espaço de jogo, mostrando algum conhecimento sobre fatores de qualidade de jogo ligado à organização coletiva da equipe, a quantidade de intervenções sobre a qualidade do gesto desportivo foi bastante superior.

A ênfase de Ricardo na aprendizagem dos gestos técnicos esteve presente nos objetivos do planejamento de suas aulas, também nas tarefas de aprendizagem, nas intervenções que realizava durante estas tarefas e nas intervenções durante os jogos. De um lado, isto reflete uma qualidade didática importante no ensino de Ricardo, na medida que ele conseguia planejar e representar nas aulas os conteúdos que sabia sobre o basquetebol. Por outro lado, ao direcionar suas aulas ao ensino dos fundamentos técnicos de forma pouco contextualizada, Ricardo revelou algumas dificuldades sobre o conhecimento da matéria.

Em sua entrevista, o estagiário revelou sua dificuldade quanto ao conhecimento do conteúdo do basquetebol, principalmente aqueles relacionados aos aspectos táticos.

Estudos realizados por Rovegno (1992, 1994, 1995) com estudantes universitários evidenciaram resultados semelhantes. Ou seja, os problemas do ensino dos jogos coletivos não estão somente ligados a opções metodológicas inadequadas mas a falta de conhecimento mais aprofundado pelo professor a respeito da matéria que ensina.

As implicações da falta de conhecimento da matéria foram destacadas por Schempp et al. (1998), a partir de estudos com professores em início de carreira. Para os autores, o conhecimento da matéria está relacionado diretamente às atividades de planejamento, ao desenvolvimento de estratégias adequadas de ensino, e também ao reconhecimento apurado de problemas de aprendizagem do aluno.

3.5.3 O conteúdo na aula de Pedro

Os conteúdos privilegiados nas aulas de Pedro foram, em grande maioria, sobre conhecimento tático de jogo e sobre as regras dos jogos. No seu planejamento deixou claro os seus objetivos de “Favorecer a compreensão da

estrutura funcional do desporto; desenvolver estratégias a partir dos jogos; desenvolver a cooperação entre as alunas; possibilitar às alunas a aquisição de conhecimento tático”.

Com o propósito de esclarecer a funcionalidade do jogo de basquetebol às alunas, as intervenções de Pedro apontavam o objetivo do jogo (fazer cesta) como o elemento norteador de todas as demais ações e decisões.

Suas intervenções buscavam estabelecer uma relação entre o jogo que estava sendo praticado e o jogo formal de basquetebol, destacando a semelhança entre estas duas atividades, relativamente à estrutura formal (bola, alvo, equipes, espaço, objetivo) e o apelo à tomada de decisão a que ambas se caracterizavam.

Os conteúdos mais enfatizados em suas intervenções foram aqueles relacionados à tática individual de ataque, princípios de tática coletiva de ataque e de contra-ataque. Estes conteúdos foram mais enfatizados por força das situações circunstanciais que o jogo proporcionava, e é resultado da opção metodológica adotada.

As principais regras abordadas nas aulas foram as violações, como por exemplo, andar com a bola e sair com a bola fora do espaço de jogo. A falta pessoal com contato físico foi um tópico muito contemplado nas aulas, também por consequência da metodologia adotada.

Diferente dos outros estagiários, Pedro não enfatizou aspectos técnicos nas suas aulas e tão pouco o jogo formal de basquetebol. Contudo, em sua entrevista deixa claro que privilegiar a tática em detrimento da técnica foi uma opção pessoal, levada pela expectativa de ensinar com base nas novas metodologias disponíveis sobre o ensino dos jogos desportivos.

De fato, o ensino de Pedro nas aulas de basquetebol durante o estágio partiu de uma sequência da tática para a técnica, se aproximando da perspectiva de que o praticante deve entender “o que” deve fazer (intenção tática), antes de conhecer “como” deve fazer (modalidade técnica), conforme Tavares (1995, p.42). Relativamente ao processo mais amplo de ensino da técnica e da tática, o autor sugere que no processo de ensino dos jogos desportivos coletivos o professor desenvolva conjuntamente estes dois

conteúdos técnicos e táticos, evitando alguma separação metodológica e temporal.

De forma geral, o modo como Pedro realizou seu ensino, acrescentando gradualmente novos conhecimentos à medida que a prática de cada jogo exigia; a utilização do debate e da reflexão sobre os conteúdos com as alunas foi considerado como característicos de um professor, com conhecimento mais aprofundado da matéria, em particular a funcionalidade do jogo de basquetebol.

3.6 Concepções e metodologias de ensino

3.6.1 A metodologia de ensino de Sílvia

Baseada em suas vivências positivas no esporte durante a infância, e a insatisfação com o rigor dos métodos de treinamento desportivo presente muitas vezes nas aulas da Faculdade, Sílvia enfatizou o brincar em seu discurso como sendo a melhor forma de aprendizagem dos jogos desportivos.

Apesar de certa crítica à estratégia de ensino baseada no estilo comando-tarefa, como ela própria denomina, a forma como Sílvia centralizava as decisões de aula, relativamente ao tempo de prática de cada tarefa de aprendizagem, a preocupação de implementar o conteúdo que havia planejado, são indicadores de que seu modelo se aproximava mais de um modelo centrado no professor e no conteúdo do que outro mais centrado no aluno.

A utilização desses estilos de ensino tem sido apontada como um recurso para facilitar a intervenção e o controle do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem. Porém, Faria Junior et al. (1982), fazendo referência aos Estilos de Ensino de Muska Mosston, indica que no Brasil o estilo de ensino denominado Comando é associado ao ensino militar, e por isso esta forma de atuação do professor tem sido fonte de diversas críticas.

Considerando as tarefas de aprendizagem apresentadas por Sílvia, bem como as informações emitidas durante grande parte do tempo de suas aulas, a sua concepção de ensino apresentou características marcantes de uma

perspectiva voltada para a aquisição e execução eficiente dos aspectos técnicos do basquetebol.

Ainda, a divisão do conteúdo evidenciou também o emprego de uma metodologia de ensino analítica, onde as partes são trabalhadas individualmente, cabendo ao aluno posteriormente aplicar apropriadamente os comportamentos aprendidos em contexto de jogo.

Ao realizar estudos com professores “experts” no ensino do drible, Rovegno, Chen & Todorovich (2003) perceberam que a contextualização do conteúdo técnico do basquetebol não ocorre apenas na prática de tarefas de aprendizagem onde haja situações de cooperação e oposição. A contextualização deste gesto técnico, por estes professores, foi realizada através de intervenções verbais, nas quais estes professores estimulavam os alunos a pensar e estabelecer conexões entre o drible que estavam realizando, com o significado que este fundamento tinha para o jogo. A abordagem do drible pelos treinadores era “holística” como uma rede de conexões entre movimentos e táticas.

A experiência pessoal de prática nesta modalidade e as reflexões sobre esta temática contribuíram na construção da concepção pessoal de prática de Sílvia, ou seu propósito para o ensino. Porém, apesar de perseguir estes propósitos e tentar proporcionar aos alunos aquilo que acreditava ser essencial na prática, a opção pedagógica que adotou, analisada sob o ponto de vista dos conteúdos das tarefas de aprendizagem e na condução direta de sua aula, parece ter diminuído as oportunidades de aprendizagem que pretendia proporcionar aos alunos.

3.6.2 A metodologia de ensino de Ricardo

Ao ser questionado sobre a finalidade do ensino do basquetebol na escola, Ricardo apontou o desporto como um elemento importante na socialização, no desenvolvimento motor e na aquisição de aptidão física para a saúde dos jovens.

Para Ricardo, a manutenção dos jovens na atividade desportiva está relacionada diretamente ao conhecimento que estes possuem a respeito dos conteúdos inerentes ao jogo, como as regras, técnicas e táticas de jogo.

A estratégia de ensino adotada por este estagiário se assemelha à de Sílvia, ou seja, caracteriza-se por um ensino analítico, no qual os conteúdos técnicos são aprendidos em separado do contexto de jogo, para posteriormente serem aplicados pelos alunos durante o jogo.

Embora estes estagiários tenham utilizado modelos de ensino semelhantes, há uma distinção entre eles quanto a forma de integrar os conhecimentos que possuem a respeito dos propósitos e as estratégias de ensino.

Uma característica marcante que se percebeu em todo o processo de ensino de Ricardo foi a coerência entre o planejamento e a respectiva implementação. Os objetivos estabelecidos, as tarefas de aprendizagem implementadas e as intervenções pedagógicas convergiam claramente para uma perspectiva de ensino que enfatizava aspectos da eficiência do movimento.

Contudo a adoção de um modelo analítico por Ricardo induz as mesmas circunstâncias de ensino das aulas de Sílvia.

Ricardo denomina o método que utiliza com “Método da Educação Física Desportiva” e ciente das críticas que esta abordagem tem recebido para o contexto escolar, apóia-se em sua experiência pessoal de prática de ensino e o considera com um referencial importante para o ensino do esporte na escola, desde que bem “administrado”.

Os elementos sociais e afetivos que indicava como importantes foram pouco contemplados em suas intervenções e também nas tarefas de aprendizagem. Para atender a estes propósitos, realizou atividades recreativas.

Ao abordar esta questão na entrevista, Ricardo apresentou a justificativa de que estes elementos estão implícitos nas atividades da prática desportiva. Complementou que o fato destes elementos não serem abordados diretamente

pelo professor, não quer dizer que não existam na prática. Este posicionamento de Ricardo se assemelha ao que Gudmundsdottir (1990) define como os valores ocultos presentes na atividade de ensino.

3.6.3 A metodologia de ensino de Pedro

As concepções de ensino de Pedro parecem estar associadas a experiência pessoal de prática desportiva na idade mais jovem. Durante este período, buscava relacionar-se com as pessoas, divertir-se, e isso refletiu em seus propósitos para ensinar. Ao ser indagado sobre os propósitos do ensino do basquetebol, ele destacou elementos relacionados à socialização, auto-conhecimento e ética, presentes na prática do esporte.

Pedro também percebeu uma relação entre a concepção de ensino ou teoria pessoal e a opção metodológica do professor. Ele acredita que a metodologia que o professor adota deve estar de acordo com a concepção de vida dele e da história de vida que possui.

A denominação que atribuiu ao seu modelo de ensino foi “abordagem sistêmica”. Ainda citou a utilização dos estilos de ensino comando, solução de problemas e descoberta orientada de forma integrada, “buscando a autonomia de decisão dos alunos”.

De forma geral, a metodologia empregada por Pedro permitiu que as alunas refletissem sobre as atividades desenvolvidas, foram evidentes os momentos que conduzia as alunas à descoberta de regras e às formas de jogar, levando-as a compreender os fundamentos da tática de jogo. Além disso, se percebeu em todo o processo de ensino de Pedro foi a coerência entre seu planejamento e a respectiva implementação, sem que isso representasse um “processo linear de ensino” (Clark & Peterson, 1989; Graça, 1997) entre o planejamento e fase interativa de aula, ainda muito comum em nossos dias. Os objetivos estabelecidos, as atividades de ensino e suas intervenções pedagógicas convergiam claramente para uma perspectiva que enfatiza aspectos da compreensão do jogo pelos alunos.

A proposta de ensino de Pedro, portanto, inverteu a ordem dos conteúdos no ensino dos jogos coletivos. Ele priorizou a tática à técnica. De fato, nos modelos de ensino dos jogos para a compreensão a técnica é apresentada para o aluno quando este já alcança um nível suficiente de compreensão de jogo. Esta abordagem se contrapõe ao ensino analítico, onde a técnica é ensinada fora do contexto de jogo, cabendo ao aluno posteriormente a tarefa de aplicar estes movimentos em contexto de jogo (Kirk & Macphail, 2002).

3.7 Discussão dos Resultados

Os propósitos ou concepções de ensino são em parte a representação dos valores pessoais que os professores atribuem à sua prática. Tendo sua base na filosofia ou axiologia, estes valores podem estar refletidos nos grandes objetivos que o professor estabelece para o ensino de determinada matéria (Graça, 2001).

Neste estudo foram identificados três valores distintos na base dos propósitos de ensino dos estagiários. Enquanto que Sílvia evidenciou valores de diversão em sua experiência de prática desportiva, Ricardo destacou valores éticos e morais da atuação profissional e Pedro salientou valores de companheirismo e socialização em sua experiência de prática desportiva.

Todos os sujeitos investigados reconheceram a existência destes valores e identificaram neles suas metas pessoais de ensino. As passagens das entrevistas de Pedro e Sílvia respectivamente descritas a seguir constituem evidências desta interpretação: “[...] hoje eu tento direcionar a minha aula para as mesmas sensações que eu sentia” (Pedro); “[...] então, eu tenho a impressão que consegui passar para os alunos o que eu aprendi na infância” (Sílvia).

Desse modo, percebe-se a influência da experiência pessoal de prática desportiva destes universitários na formação de seus propósitos de ensino. Contudo, as representações ou ações em aula nem sempre condizem com tais propósitos. No caso de Sílvia, por exemplo, a opção metodológica adotada na

maior parte de suas aulas não permitiu enfatizar de forma explícita os valores que preconizava.

A dificuldade enfrentada por Sílvia, na adequação das estratégias de ensino aos propósitos que estabelecia, pode estar associada a falta de integração entre dois domínios do conhecimento pedagógico do conteúdo: o conhecimento dos propósitos e o conhecimento das estratégias.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo Grossman (1990 *apud* Graça, 1997), é formado por 4 (quatro) componentes: conhecimento dos propósitos, conhecimento das estratégias, conhecimento do conteúdo e conhecimento dos alunos.

Relativamente a estrutura do conhecimento de ensino, Ennis, Mueller & Zhu (1991), Graham et al. (1993), Housner & Griffey (1985), compararam a tomada de decisão de professores em início de carreira e universitários (novatos) com professores experientes e constataram que os novatos possuíam alternativas de estratégias limitadas em comparação aos professores experientes.

Estes estudos encontram apoio na teoria psicológica de esquemas (Graham et al., 1993; Rovegno, Chen & Todorovich, 2003), onde este termo é empregado “para ajudar a explicar porque as pessoas apresentam respostas mais ou menos estáveis aos estímulos e para explicar muitos fenômenos associados a memória” (Wadsworth, 2003,p.16).

Os esquemas são definidos como estruturas intelectuais ou conceitos, semelhantes a fichas de um arquivo, onde são organizadas as informações na mente das pessoas. Sempre que uma pessoa defronta-se com uma situação, ela confronta esta informação com os repertórios que possui, reconhecendo ou não tal estímulo. À medida que a informação é reconhecida, uma resposta é gerada. De outro modo, se a informação não é reconhecida, processos mentais de aprendizagem são desencadeados (Wadsworth, 2003).

As investigações de Byra & Sherman (1993), Ennis, Mueller & Zhu (1991), Graham et al. (1993), Housner & Griffey (1985), Housner, Gomez & Griffey (1993), têm revelado que professores experientes possuem mais

esquemas e estes são mais complexos e integrados entre si do que nos novatos.

A partir da perspectiva de “esquemas” pode-se ressaltar a dificuldade de domínio do conhecimento da matéria de Ricardo. Para resolver esta situação, ele elaborou um planejamento, em médio prazo, e definiu os conteúdos de aula para todo o período. Embora esta tarefa denote capacidade pedagógica de planejamento, evidencia por outro lado a sua dependência em um conjunto de conhecimentos previamente definidos ou sistematizados sobre o basquetebol, para servir de referência nas suas aulas.

Em se tratando das fontes do conhecimento para o ensino, uma característica comum percebida entre os estagiários foi a de que, embora suas experiências de prática desportiva tenham guiado em parte seus propósitos de ensino, suas atividades de planejamento foram fortemente marcadas por conhecimentos obtidos durante a formação inicial.

Estudos realizados por Graham et al. (1993) mostraram que universitários se apoiaram mais em livros e textos complementares apresentados na formação inicial para definir seu conteúdo de aula do que os professores experientes. Ainda, os universitários demonstraram mais dependência dos planejamentos diários escritos para realizar suas aulas. Por outro lado, os mais experientes faziam mais ajustes durante a aula sem se preocupar com o planejamento.

Ao estabelecer uma relação entre as características dos novatos e experientes evidenciadas em investigações anteriores com as características dos sujeitos desta pesquisa, constatou-se que neste estudo cada sujeito apresentou, em algum momento das atividades de ensino, seja no planejamento ou nas atividades de aula, características de ação e decisão que se aproximam em parte aos novatos e outras vezes dos experientes. De fato, os estagiários revelaram níveis de conhecimento mais desenvolvidos em determinada categoria e níveis menos desenvolvidos em outras categorias do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Apesar destes sujeitos apresentarem importantes esquemas ou conceitos sobre a estrutura de ensino, a integração e a combinação entre estes conhecimentos ainda não ocorre de forma natural, como tem sido observada em professores experientes.

As metodologias de ensino adotadas pelos sujeitos deste estudo podem ser distinguidas em duas vertentes. A primeira utilizada por Ricardo e Sílvia, caracterizou-se por um modelo analítico (Graça & Mesquita, 2002; Greco, 2001). Nesta perspectiva, o conteúdo é fragmentado e ensinado separadamente do contexto de jogo, com a pretensa de que estes conteúdos, neste caso em particular os gestos técnicos do basquetebol, sejam aprendidos e aplicados posteriormente no contexto de jogo. A segunda vertente, adotada por Pedro, caracterizou uma metodologia onde os elementos essenciais da estrutura do jogo se mantiveram integrados, mas de forma simplificada. Houve, portanto neste último, uma redução na complexidade do jogo e não uma separação dos elementos necessários para se jogar o basquetebol.

A estratégia de ensino adotada por Pedro, em auxiliar os alunos na compreensão das suas ações a medida que elas surgiam durante os jogos, aproxima-se daqueles preconizados por Kirk & Macphail (2002), de modificar o jogo para desafiar os alunos em termos de sua apreciação, consciência tática, tomada de decisão e execução técnica. Na literatura portuguesa, Graça & Oliveira (1995), Graça & Mesquita (2002), Greco (2001, 2002) têm apresentado as principais propostas nesta perspectiva.

Assim como Pedro, Sílvia e Ricardo também destinaram grande parte de suas aulas à prática de jogo. Porém, somente na aula de Pedro o jogo foi intencionalmente utilizado como um meio para ensinar o próprio jogo.

Por outra parte, em todas as aulas notou-se a ausência de estruturas de ensino relacionadas ao Complexo de jogo. Para Rink (1985), a utilização deste tipo de tarefas durante as aulas torna mais fácil a aprendizagem de conteúdos táticos de defesa e ataque, a medida que simplifica estruturas complexas de oposição e cooperação inerentes aos jogos desportivos coletivos.

3.8 Conclusões

O objetivo deste estudo foi responder uma questão principal sobre como os jogos desportivos são ensinados na escola. No caso particular desta pesquisa, como os estudantes estagiários de Educação Física o fazem. Assim, chegaram-se as seguintes conclusões.

A experiência obtida na prática desportiva é ponto central na definição dos propósitos pessoais para o ensino do basquetebol. Os estudantes universitários, a partir de suas experiências pessoais, adotam valores sociais distintos que estão na base de seus propósitos, e estes por sua vez influenciam na forma de planejar suas aulas.

Os principais conteúdos ensinados foram a técnica de ataque, tática individual e de grupo e regras. Embora os estudantes mostrassem interesse em ensinar outros elementos de cunho axiológico, considera-se que estes foram conteúdos implícitos nas atividades proporcionadas em aula e também pouco controlados.

Os conhecimentos obtidos na formação inicial em Educação Física são as principais fontes de sustentação metodológica para a implementação de suas propostas. Estes estudantes apresentaram conhecimentos importantes sobre os conteúdos do basquetebol, sobre as estratégias e sobre os propósitos para o ensino, mas a falta de maior integração destes conhecimentos para o ensino aponta para características da prática pedagógica de professores novatos, definidas na linha de investigação sobre o pensamento do professor, relativamente às comparações entre professores experientes e novatos.

3.9 Referências Bibliográficas

- Alves, F.C. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36 (1 e 2), 77-87.
- Alves-Mazzotti, A.J. & Gewandsznajder, F. (2004). *O método na ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro.

- Bertalanffy, L.V. (1977). *Teoria geral dos sistemas* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bota, I. & Colibaba-Evulet, D. (2001). *Jogos desportivos colectivos: Teoria e metodologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Byra, M. & Sherman, M.A. (1993). Preactive and interactive decision-making tendencies of less and more experienced preservice teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(1),46-55.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos* (pp.443-538). Barcelona: Paidós Educador.
- Daolio, J. (2002). Jogos esportivos coletivos: Dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 10(4), 99-104.
- Ennis, C., Mueller, L. & Zhu, W. (1991). Description of knowledge structures within a concept-based curriculum framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(3), 309-318.
- Faria Junior, A.G., Correa, E.S. & Bressane, R.S. (1982). *Prática de ensino em Educação Física: Estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Garganta, J. & Oliveira, J. (1996). Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos. In F. Tavares & J.Oliveira (Eds.), *Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos* (pp.7-23).Porto: FCDEF-UP.
- Graça, A. & Oliveira, J. (1995). *O ensino dos jogos desportivos* (2ªed.). Porto: FCDEF-UP.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça. Tese de Doutoramento apresentada à FCDEF-UP.
- Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: O entendimento entre a pedagogia e a matéria. In P.B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação Física e desporto na escola: Novos desafios, diferentes soluções* (pp.107-120). Porto: FCDEF-UP.

- Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A Investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Graham, G., Hople, C., Manross, M. & Sitzman, T. (1993). Novice and experienced children's Physical Education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(2), 197-214.
- Greco, P.J.(2001). Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In E.S. Garcia & K.L.M. Lemos (Org.), *Temas atuais VI em Educação Física e esportes* (pp.48-72). Belo Horizonte: Editora Saúde.
- Greco, P.J.(2002). O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos: Uma análise inter e transdisciplinar. In E.S. Garcia & K.L.M. Lemos (Org.), *Temas atuais VII em Educação Física e esportes* (pp.53-78). Belo Horizonte: Editora Saúde.
- Gréhaigne, J., Godbout, P. & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 159-174.
- Griffin, L.L., Mitchell, S.A. & Oslin, J.L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis . *JOPERD*, 73(7), 44-48.
- Housner, L.D. & Griffey, D.C. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 45-53.
- Housner, L.D., Gomez, R.L. & Griffey, D.C. (1993). Pedagogical knowledge structures in prospective teachers: Relationships to performance in a teaching methodology course. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 64(2), 167-177.

- Kirk, D. & Macphail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Martinez, C.H.M. (2002). *Auguste Roger Listello: Uma contribuição para a Educação Física brasileira*. Brasília: C.H.M Martinez. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Católica de Brasília.
- Molina Neto, V. & Trivinos, A.N.S. (1999). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina.
- Rink, J.E. (1985). *Teaching Physical Education for learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rovegno, I. (1992). Learning a new curricular approach: Mechanisms of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 253-264.
- Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricular zone of safety: School culture and the situated nature of student-teachers pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 269-279.
- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 284-304.
- 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(4), 426-449.
- Schempp, P.G., Manross, D., Tan, S.K.S. & Fincher, M.D. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
- Tavares, F. (1995). O processamento de informação nos jogos desportivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp.35-46). Porto: FCDEF-UP.
- Tavares, F. & Faria, R. (1996). O comportamento estratégico: Acerca da autonomia de decisão nos jogadores de desportos colectivos. In F.

- Tavares & J. Oliveira (Eds.), *Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos* (pp.33-38). Porto: FCDEF-UP.
- Thomas, J.R. & Nelson, J.K. (1990). *Research methods in physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Wadsworth, B.J. (2003). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget* (5ªed.). São Paulo: Thomson.
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Capítulo 4

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Treinadores de Basquetebol: Uma Proposta de Investigação Qualitativa com Treinadores Experientes.

4.1Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar a estrutura de uma proposta ou projeto de investigação qualitativa no âmbito do conhecimento dos treinadores de basquetebol. Os objetivos específicos do projeto consistem em identificar os propósitos, os modelos curriculares, os conhecimentos dos jogadores e das estratégias de ensino e treino perfilhados pelos treinadores de Santa Catarina – Brasil, no treino de jogadores de basquetebol na fase de formação desportiva. Os procedimentos metodológicos empregados são de pesquisa qualitativa, de carácter descritivo interpretativo, operacionalizados através de estudos de casos múltiplos envolvendo seis treinadores de basquetebol com reconhecida competência no âmbito da formação de jogadores. Para se obter informações sobre as categorias de conhecimento foram examinados um micro ciclo de cada treinador através de procedimentos de entrevistas, observação sistemática, análise de documentos.

4.2 Introdução

A ênfase na componente tática e na estratégia, aliada à influência de teorias cognitivistas e construtivistas no ensino dos desportos coletivos, tem levado pesquisadores a privilegiar o estudo das tarefas de aprendizagem do jogo em ambientes naturais em detrimento das situações de pesquisa construídas artificialmente (Graça & Mesquita, 2002).

Para Pérez Gomez (1998) os fenômenos educativos possuem uma natureza inacabada, aberta a mudanças intencionais e criativas. Neste caso, as realidades educativas podem ser melhor compreendidas quando se considera a complexidade dos significados, interesses, necessidades e valores pessoais implícitos nas relações entre as pessoas envolvidas. E, nesta perspectiva, um enfoque situacional dos processos de investigação apresenta-se como mais adequado.

Em sua perspectiva ecológica, Siedentop (2002), indica que a vida em sala de aula é marcada pela multidimensionalidade, pela imprevisibilidade e simultaneidade de situações, cada qual com uma dinâmica própria, exigindo do professor procedimentos complexos de modo a atender as características circunstanciais e inesperadas dos eventos e das particularidades dos contextos.

Com referência às atividades do treinador, aquelas características são extensivas ao processo de treino, exigindo do treinador um conhecimento profundo do desporto que ensina, requisito necessário para organizar as tarefas de aprendizagem para serem aplicadas em ambientes complexos. Ainda mais, a forma como intervém e direciona a aprendizagem dos alunos, cada qual com formas de pensar e agir muito distintas, com conhecimentos, aptidões e motivações diversas para a prática do desporto.

Para responder à questões de uma pesquisa que pretende analisar a forma particular como treinadores ensinam o basquetebol na fase de formação, o método adotado é de uma pesquisa qualitativa conforme Bogdan & Biklen (1994).

Nesta perspectiva, o termo qualitativo é mais representativo diante da diversidade de denominações de métodos de pesquisa encontrados na

literatura, permitindo diminuir as discussões e algum antagonismo entre elas. É uma denominação mais ampla, capaz de agregar procedimentos comuns e complementares de cada metodologia para se chegar a resolução de um problema de pesquisa.

Para Bogdan & Biklen (1994), a maioria dos investigadores qualitativos se identificam dentro de uma orientação fenomenológica. Tendo como propósito compreender os significados que os acontecimentos têm para as pessoas comuns em situações particulares; os investigadores qualitativos enfatizam a componente subjetiva do comportamento das pessoas e tentam penetrar no mundo conceitual destes sujeitos para compreender como e qual significado estes atribuem aos acontecimentos da sua vida cotidiana.

Semelhante a outras áreas de conhecimento, a partir da década de 1980 tem se percebido um aumento gradativo do enfoque qualitativo nas pesquisas sobre o ensino da Educação Física (Byra & Karp, 2000; Graber, 2001; Silverman & Manson, 2003), assim como nas pesquisas a respeito do treinador (Culver et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2004a).

A utilização da pesquisa qualitativa nesta área revela uma preocupação dos investigadores em privilegiar a resolução de questões que em tempos passados não eram assumidas porque, em certa medida, não as podiam resolver. A melhoria da qualificação e treinamento de pesquisadores nos procedimentos qualitativos tem contribuído para estas alterações (Silverman & Manson, 2003).

Implícito a estas alterações observadas nas orientações metodológicas de pesquisa está a mudança paradigmática que se volta para os estudos da cognição e do comportamento das pessoas Culver (Culver et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2004a). E que na atualidade só pode ser explicado através de uma associação de procedimentos de investigação denominados de método qualitativo como propõem Bogdan & Biklen (1994).

Neste texto serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados pelos investigadores para a realização do estudo, nomeadamente *o modelo teórico* de referência adotado; *o método utilizado*; a forma de seleção dos *sujeitos da pesquisa*; os procedimentos de *recolha e de análise dos dados*; e

por último as *considerações finais*. A nossa intenção é apresentar, em cada subtítulo, a descrição dos procedimentos utilizados pelos investigadores, sublinhando os aspectos conceituais da metodologia.

4.3 O modelo adotado

Para resolver as questões do estudo levantadas neste projeto, adaptamos o modelo de Shulman (1987) sobre a estrutura do conhecimento de base para o ensino.

O modelo do Conhecimento Profissional do Professor abrange diferentes formas, nomeadamente, o Conhecimento da Matéria, o Conhecimento Pedagógico Geral, o Conhecimento do Contexto e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (ver Quadro 1).

O conhecimento da matéria abrange quer o conhecimento dos conteúdos específicos de ensino, quer a base conceptual fornecida pelos conhecimentos disciplinares, formais, como aqueles elaborados pela Biomecânica, Fisiologia, Teorias de Aprendizagem Motora ou Desenvolvimento Humano, Teoria do Treino Desportivo (Ennis, 1994; Shulman, 1987).

O conhecimento pedagógico geral reporta-se a teorias, concepções e princípios relacionados com o curriculum, o ensino, e a aprendizagem e a relação pedagógica.

O conhecimento do contexto refere-se ao conhecimento das particularidades da escola, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, da comunidade envolvente, e ainda das orientações e organização do sistema educativo.

Especificamente, o termo Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), introduzido por Shulman (1986), denota uma categoria particular de conhecimento, emergente das transformações pedagógicas que o professor realiza no conteúdo da sua disciplina com o propósito de tornar a matéria que ensina compreensível para os alunos (Graber, 2001; Graça, 1997; Grossman, 1990). Ele é um tipo de conhecimento especializado que resulta da combinação do conhecimento da matéria com o entendimento pedagógico que o professor ou treinador possui dos alunos, dentro de um contexto específico e

real de aula (Ennis, 1994; Grossman, 1990; Shulman, 1987). O conhecimento pedagógico do conteúdo está estruturado em quatro componentes, a saber, o conhecimento dos propósitos para o ensino do conteúdo, o conhecimento curricular do conteúdo, o conhecimento das estratégias para o ensino do conteúdo; e o conhecimento das concepções e dificuldades dos alunos a respeito do conteúdo (Grossman, 1990).

O conhecimento dos propósitos vem referenciado aos valores, tem sempre um sentido avaliativo, comparativo e de juízo acerca do que é prioritário ou preferível, ou do que é acessório ou secundário para ensinar. Os valores influenciam na decisão para aceitar ou rejeitar um conhecimento como útil ou essencial no ensino (Ennis, 1994).

O conhecimento curricular do conteúdo tem relação com os recursos disponíveis para estruturar uma determinada matéria para o ensino (Grossman, 1990). Em uma situação real de aula o conhecimento curricular do conteúdo é identificado quando o professor seleciona ou altera os conteúdos como as formas de jogo ou as regras de um jogo desportivo para as adequar ao nível de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado conhecimento das estratégias para o ensino dos diferentes tópicos da matéria revê-se nas acções e procedimentos que o professor prepara e promove na aula para explicar e apoiar o trabalho de aprendizagem dos alunos. É um conhecimento de natureza processual, da ordem do “como fazer”, incorporando uma subcategoria deste tipo de conhecimento, denominada de conhecimento condicional, referida à adequação do “quando fazer” (Ennis, 1994).

Relativamente aos conhecimentos dos alunos, as teorias de aprendizagem da Psicologia têm sido as principais referências na compreensão dos alunos, principalmente aquelas que consideram o aluno como um mediador ativo das informações recebidas.

As percepções pessoais dos alunos a respeito da matéria que aprendem, suas expectativas quanto aos professores, sua forma de participação na aprendizagem, confrontadas com outras variáveis igualmente complexas dos professores, em contexto singulares, apontam para o

desenvolvimento de uma teoria particular do professor. Implica, como refere Grossman (1990), numa concepção nova e pessoal do professor ou treinador de como cada aluno aprende.

A metodologia adotada para estudar o conhecimento pedagógico do conteúdo dos treinadores obriga-se a entendê-lo como um conhecimento que se configura a partir de uma ação contextualizada do professor ou, no caso presente, do treinador

4.4 O método utilizado

As características de uma investigação qualitativa podem ser identificadas da seguinte maneira (Bogdan & Biklen, 1994, p.47-50):

1. a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal de pesquisa;
2. a investigação qualitativa é descritiva;
3. há um interesse maior no processo gerador do que nos resultados ou produtos gerados;
4. os dados são analisados, principalmente de forma indutiva;
5. os significados pessoais que as pessoas atribuem às suas vidas são vitais na investigação qualitativa.

Ainda, a utilização de estudos de caso conduz a busca de informações detalhadas e aprofundadas sobre um indivíduo, uma situação ou fenômeno, onde o raciocínio indutivo de aquisição do conhecimento lhe é peculiar (Thomas & Nelson, 1990).

Na perspectiva desses autores, existem três tipos de estudos de caso: Estudos de caso descritivos, estudos de caso avaliativos e estudos de caso interpretativos. Para os estudos de caso interpretativos, adotado nesta pesquisa, os autores definem-nos como aqueles que, além das descrições dos fenômenos, seu maior foco é na interpretação dos dados, por exemplo, compreender o processo de pensamento do professor a respeito das decisões e ações que realiza durante o ensino.

Neste estudo adotou-se, ainda, a abordagem de casos múltiplos, onde cada treinador é considerado como caso único, cumprindo um propósito específico dentro do propósito global da pesquisa (Yin, 2001).

4.5 Os sujeitos da pesquisa

A seleção dos participantes no estudo de caso é determinada pela natureza do problema da pesquisa, obrigando o pesquisador a explicitar os critérios de seleção dos sujeitos (Thomas & Nelson, 1990).

A nossa pretensão é investigar os treinadores que atuam na fase de formação desportiva no basquetebol no Estado de Santa Catarina - Brasil.

Em sintonia com a linha de pesquisa de Graça (1997), a pretensão é estudar treinadores com um elevado nível de conhecimento sobre a matéria de ensino, dedicados à profissão, com experiência e preocupação com a qualidade do seu ensino. Para Berlinder (2000) a experiência é um elemento essencial para caracterizar um profissional expert ou especialista. Ainda, Gilbert & Trudel (2004b) reconhecem que a reputação profissional no meio desportivo onde o profissional atua é um indicador importante da qualidade de seu trabalho. Neste sentido, os treinadores selecionados para o nosso estudo cumprem critérios de reconhecida qualidade profissional no treinamento de jovens jogadores de basquetebol.

Os indicadores de qualidade profissional foram estabelecidos através de critérios objetivos (registros, relatórios institucionais da Federação Catarinense de Basketball) e subjetivos (consulta a profissionais, dirigentes do basquetebol, e treinadores). Os critérios adotados são citados a seguir, porém a ordem de citação não representa alguma classificação hierárquica ente si:

- a obtenção e manutenção de bons níveis de performance das suas equipes nos últimos cinco anos (classificação em competições oficiais);
- a contribuição na formação de jovens jogadores, reconhecida pelos treinadores e dirigentes;
- estar associado a um núcleo importante e tradicional de formação de jovens jogadores de basquetebol em Santa Catarina. São considerados núcleos de formação de jogadores de basquetebol os clubes ou entidades desportivas

organizadas juridicamente que tenham reconhecidamente se dedicado a formação de jogadores, participado de competições oficiais nas categorias mais jovens nos últimos dez anos.

-possuir um experiência de pratica profissional como treinador de basquetebol, superior a dez anos.

-disponibilidade e motivação dos treinadores para participar do estudo.

-reconhecimento dos treinadores e dirigentes a respeito do conhecimento que possui sobre o treino no Basquetebol.

Para atender a estes critérios são descritos a seguir os procedimentos realizados para se definir os treinadores investigados:

1º Definir, junto aos dirigentes da Federação Catarinense de Basketball (FCB), os principais núcleos e treinadores na formação.

2º Identificar, com base nos relatórios da FCB, a participação dos núcleos e treinadores em competições oficiais nos últimos cinco anos.

3º Contato com dirigentes do basquetebol dos núcleos para verificar os treinadores com reconhecido conhecimento sobre o basquetebol, sua contribuição na formação, nível de experiência e performance;

4º Contato com os treinadores que se enquadravam nos critérios objetivos e subjetivos de seleção, para verificar a disponibilidade e motivação para serem investigados, bem como para que indicassem e reconhecessem a reputação profissional dos treinadores seus pares, quanto a experiência no treino do basquetebol e na formação, nível de performance das equipes, quantidade e qualidade dos jogadores já formados, nível de dedicação à profissão, nível de conhecimento sobre o ensino do basquetebol.

5º Consultar e confirmar junto a FCB a respeito da reputação profissional dos treinadores que se pretendia pesquisar.

Os participantes do estudo são num total de 6 (seis) treinadores. Todos eles possuem graduação em Educação Física, com idades que variam entre 27 e 62 anos. Apenas um treinador não possui experiência de pratica pessoal no basquetebol, porém foi jogador profissional em outro desporto coletivo. O tempo de prática profissional como treinador variava entre 10 e 33 anos, até à data da pesquisa. Todos já haviam ocupado, pelo menos uma vez, o cargo de

selecionador a nível estadual e participaram de competições a nível nacional. Também obtiveram conquistas frente a equipes em alguma competição de nível estadual.

4.6 Recolha dos dados.

Na tentativa de recolher dados que permitissem obter o máximo de informações, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: Entrevista formal estruturada antes do período de observação; observação sistemática de um micro ciclo de treino; entrevistas informais ao início e ao final de cada aula; entrevista formal estruturada após o período de observação; entrevista com procedimentos de estimulação de memória referenciado ao período de observação.

A recolha dos dados foi realizada nos locais onde os treinadores desenvolviam suas atividades cotidianas de ensino, pelo próprio pesquisador.

1. Observações diretas não estruturadas ou não sistemáticas, sem estabelecimento prévio de um foco específico para a observação (Deshaies, 1997). As observações diretas foram registradas em anedotário ou notas de campo (Bogdan & Bikley, 1994; Sanchez, 1999). Com isso pretendeu-se descrever o contexto onde ocorreram as atividades de ensino do treinador, e destacar informações complementares circunstanciais da atuação do treinador ou informações provenientes de contatos informais entre pesquisador e treinador que não puderam ser captados por outra forma de registro de áudio e vídeo durante todo o micro ciclo observado.

2. Para a *observação indireta* foram necessárias gravações das intervenções dos treinadores em vídeo e áudio durante um micro ciclo de treino ou 4 aulas em sequência para cada treinador. A seleção do micro ciclo a ser observado coube prioritariamente ao treinador definir, com base em seu planejamento e condições favoráveis à realização do estudo. Os sons foram captados através de microfone sem fio de lapela, acoplado a uma filmadora digital. A câmera permaneceu fixada o mais distante possível dos sujeitos na tentativa de preservar o ambiente natural do treinador e alunos. Porém toda a amplitude da quadra de treino foi focalizada. O pesquisador manteve uma posição fixa

próximo da câmara, sem expressar comentários ou manifestações que pudessem influenciar significativamente o ambiente natural de ensino e aproveitando para realizar observações diretas conforme indicada no item 1. Os dados registrados em vídeo foram armazenadas em microcomputador com o auxílio de programa de edição de imagens.

A utilização destes equipamentos buscou obter integralmente as informações provenientes da atividade do treinador pesquisado. Segundo Bauer & Gaskell (2003, p.149), a utilização destes equipamentos se justificam "...sempre que um conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador".

A partir destes registros, toda intervenção verbal do treinador nos treinos está sendo transcrita em editor de texto para a etapa de análise de dados do projeto.

3. Foi realizada uma *entrevista formal* estruturada com cada treinador no período inicial das filmagens, em local previamente determinado e reservado. As possibilidades de resposta foram abertas e buscavam obter informações sobre as características do contexto, dados biográficos do treinador, conhecimento dos propósitos, conteúdos, estratégias de ensino. As respostas emitidas pelos sujeitos foram captadas e gravadas com gravador digital e estão sendo transcritas com auxílio de editor de texto.

A entrevista estruturada facultava a possibilidade de comparação das respostas entre os pesquisados e mantém o pesquisador concentrado sobre os temas importantes da investigação (Graça, 1997). Segundo Ghiglione & Matalon (1997), esta forma de entrevista pode ser denominada de questionário aberto, onde a formulação e ordem das questões são fixas, mas o sujeito pesquisado pode dar uma resposta tão longa quanto desejar e o pesquisador pode intervir para incitar ou motivar para obter respostas mais completas sobre o tema.

4. Entrevistas informais foram realizadas no início de cada aula do período de observação para obter informações sobre o planejamento diário dos treinadores. Ao final desta mesma aula, foram solicitados esclarecimentos a respeito das alterações realizadas ao seu planejamento inicial. O objetivo

destas entrevistas foi levar o treinador a refletir sobre as decisões tomadas e identificar as razões destas alterações. Estas entrevistas estão sendo transcritas com o auxílio de editor de texto.

5. Ao final do período de observação e gravação das aulas foi realizada uma *segunda entrevista formal*, previamente agendada, com cada treinador, utilizando-se o mesmo equipamento de áudio da primeira entrevista. O objetivo desta entrevista foi levar o treinador a refletir sobre o micro ciclo observado e sobre a avaliação que faz das aprendizagens dos alunos para este período.

6. A última etapa de recolha de dados contou com procedimento que consistem na reprodução de imagens de vídeo e áudio dos comportamentos gravados do próprio sujeito investigado, em situação de aula, solicitando que o mesmo recorde e explique os as decisões e ações de ensino realizado em aula (Clark & Peterson, 1997; Lyle, 2003; Simão, 2001). Para evitar que o foco das observações dos treinadores, ao contato com suas próprias imagens, seguissem uma perspectiva diferente e incompatível com os objetivos do estudo, conforme alerta Simão (2001), foram realizados logo após aos procedimentos de observação e das entrevistas uma análise preliminar das instruções dos treinadores e formuladas questões a cerca dos conteúdos, das estratégias e das aprendizagem dos alunos, de modo a guiar o investigador que induzia o treinador ao tema de interesse da pesquisa, sempre que o foco da observação do treinador tornava-se diferente dos objetivos do estudo. Foi analisada uma aula de cada treinador, selecionada por cada um deles, seguindo seus critérios pessoais de escolha. Estes procedimentos foram realizados em local previamente definido e com acesso restrito ao investigador e sujeitos. Utilizou-se um monitor de televisão colorido na exibição das imagens e um gravador digital de voz para gravar as explicações fornecidas pelos treinadores. Estes dados estão sendo transcritos com o auxílio de editor de texto.

4.7 A análise dos dados

Na análise de casos múltiplos, Yin (2001,p.73), sugere procedimentos gerais que devem ser seguidos: Cada caso deve ser examinado e relatado a

cada vez, para no segundo momento estabelecer um “cruzamento” dos dados obtidos em cada caso. Ao final deverá ser elaborado um relatório dos casos “cruzados”.

A adoção de um esquema de representação (ver fig.1) permite ao pesquisador antecipar as principais tarefas a serem realizadas, esclarecendo de forma concreta e ordenada a sequência e a relação entre o modelo teórico adotado e as fases de realização do projeto.

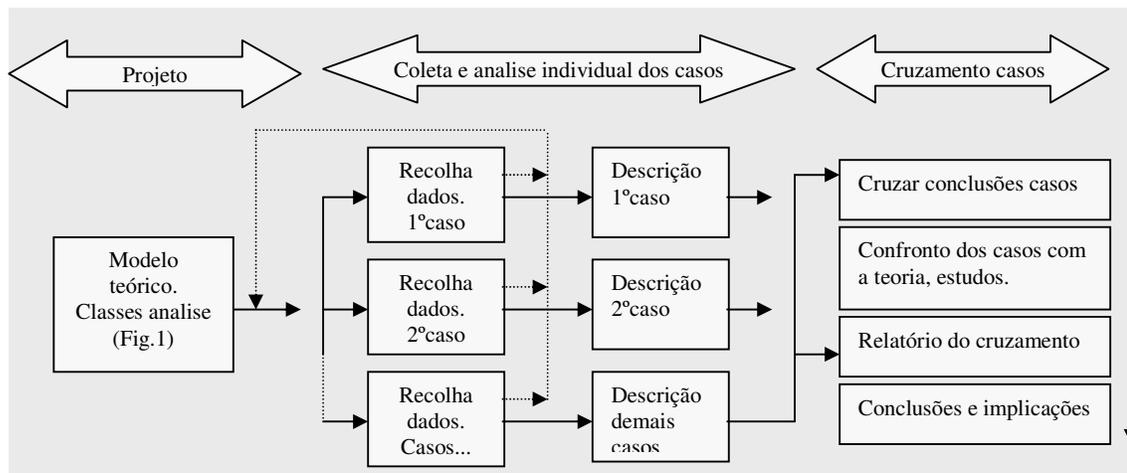


Figura 1. Processo de análise de estudos de caso múltiplos. Adaptado de Benham, 2002, p.53).

Para conferir validade às descrições e interpretações dos dados obtidos, têm sido utilizados três procedimentos: a *triangulação de dados* à partir de fontes diferentes de dados; o acompanhamento ou supervisão de investigadores que trabalham no mesmo modelo ou paradigma de pesquisa; e a *checagem pelos participantes*, na qual se solicita aos sujeitos do estudo uma apreciação das descrições e interpretações do investigador Alves-Mazzoti & Gewandszadner, 2004; Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo, as categorias principais de análise estão previamente definidas e baseiam-se no modelo da estrutura do conhecimento profissional de Grossman (1990). A partir deste modelo foi elaborado um *quadro operacional da pesquisa* no qual estão indicados resumidamente as subcategorias e temas que serão examinados (ver Quadro 1)

Ainda que as categorias principais de análise estejam previamente definidas, preservar-se-á a característica de uma investigação qualitativa de manter a flexibilidade na utilização dos procedimentos de análise com o propósito de privilegiar a informação recolhida. É portanto um quadro inicial que pode adquirir outra configuração à medida que estudo vai sendo elaborado.

Quadro 1. Quadro operacional das categorias de análise dos dados.

	Fontes de conhecimento	Treinadores experientes; formação inicial, prática pessoal; investigação; experiência profissional; eventos, etc.
Conhecimentos do treinador	Contexto	Características do grupo e entidade: idade, sexo, nível de prática, número de alunos, nível de performance, etc. estrutura do clube, objetivos, função do treinador, etc.
	Conteúdo	Técnica: ataque com bola; ataque sem bola; defesa
		Tática: individual; grupo e sistemas de ataque e defesa
		Aspectos coordenativos e condicionais.
		Aspectos psicológicos
	Pedagogia	Instrução: Instrução inicial; instrução de intervenção; feedback.
		Gestão: organização; dirige; comportamento social
		Atividades: tipos de exercícios; interação motora; objetivos; complexidade
	Conhecimento Pedagógico Do Conteúdo – PCK	Propósitos: buscam a formação desportiva; formação pessoal; valores sociais; objetivos da instituição; performance da equipa; formação longo prazo; desenvolvimento de conhecimentos e habilidades; formação a longo prazo;
		Alunos: como treinadores lidam com as dificuldades de aprendizagem; erros frequentes; conhecimentos e habilidades prévias; interesses no conteúdo; motivação para aprender; expectativas dos alunos;
		Currículo: como estabelece a sequência e prioriza os conteúdos; modelo curricular adotado; recursos que utiliza;
Estratégias: como instrui no treino: individualiza, grupo; demonstra; prescreve, descreve, indaga sobre o conteúdo; como realiza gestão da aula; tipos de exercícios, interação motora, complexidade.		

4.8 Considerações finais

As alterações paradigmáticas no âmbito das investigações em outras áreas do conhecimento têm se repercutido igualmente nas áreas do ensino da Educação Física e do Treino desportivo. Algumas questões, como a complexidade dos contextos, como é o caso dos desportos coletivos; as relações de intencionalidade no processo de ensino e treino desportivo; a natureza dos conhecimentos envolvidos; têm levado os investigadores a buscar instrumentos de pesquisa que permitam penetrar mais profundamente nos aspectos subjetivos do processo de treino e obter uma descrição cada vez mais minuciosa destas situações particulares em contextos naturais. Sob esta perspectiva, tem sido oportuno o uso do método qualitativo na investigação no treino desportivo, principalmente pela diversidade de instrumentos possíveis.

Contudo, deve-se ressaltar a preocupação que o pesquisador deve ter a respeito da validade e fidelidade nas pesquisas: Dado que na pesquisa qualitativa o pesquisador torna-se o principal instrumento de recolha de dados, implicando com frequência na tomada de decisões metodológicas importantes para a qualidade do estudo e a resolução do seu problema norteador, aquelas exigências metodológicas constituem uma dificuldade acrescida que cada pesquisador deverá superar em seu estudo.

Neste sentido, em termos metodológicos, as preocupações deste projeto é criar um conjunto amplo de dados a respeito do conhecimento do treinador, e interpretá-los utilizando procedimentos de análise qualitativa e de estudo de casos múltiplos fundados num quadro teórico de referência consistente. Para além de submeter a metodologia por nós adoptada a escrutínio público, com a apresentação do nosso projecto, neste espaço, pretendemos também incentivar a realização de estudos desta natureza e contribuir para o esclarecimento de procedimentos de pesquisa que possam ser úteis na resolução dos problemas de pesquisa na área do conhecimento do treinador.

4.9 Referências bibliográficas

- Alves-Mazzotti, A.J. & Gewandsznajder, F. (2004). *O método na ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2003). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Benham, R.H. (2002). *Expertise in sport instruction: Examining the pedagogical content knowledge of expert golf instructors*. R.H. Benham. Tese de doutorado apresentada à Michigan State University.
- Berlinder, D.C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- 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(2), 246-266.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos* (pp.443-538). Barcelona: Paidós Educador.
- Culver, D.M., Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2003). A decade of qualitative research in sport psychology journals: 1990-1999. *Sport Psychologist*, 17, 1-15.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2), 164-175.
- Eysenck, M. & Keane, M. (1994). *Psicologia cognitiva: Um manual introdutório*. Porto Alegre: Artmed.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Um manual introdutório*. Oeiras: Celta.
- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2004a). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.

- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2004b). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *Sport Psychologist*, 18(1), 21-43.
- Graber, K.C. (2001). Research on teaching in Physical Education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4^a ed.) (pp. 491-519). The American Educational Research Association.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça. Tese de Doutoramento apresentada à FCDEF-UP.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- Pérez Gomez, A.I. (1998) Compreender o ensino na escola: Modelos metodológicos de investigação educativa. In J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Compreender e transformar o ensino* (pp.99-115). Porto Alegre: Artmed.
- Sánchez, D.B. (1999). *Evaluar en Educación Física* (7^a ed.). Barcelona: Inde.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 427-440.
- 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(3), 280-297.

- Simão, A.M.V. (2001). A utilização da metodologia de estimulação da recordação na investigação educacional. In A.Estrela & J.L. Ferreira (Eds.), *Investigação em educação* (pp.107-114). Lisboa:Educa.
- Thomas, J.R. & Nelson, J.K. (1990). *Research methods in physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Capítulo 5

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

5.1 Resumo

O objetivo 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 basketball que possuía dez anos de experiência e reconhecida competência no âmbito da formação de jogadores de basketball. Os dados foram coletados a partir da observação sistemática com gravação de imagem e áudio de um micro-ciclo 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 tático de jogo e os princípios funcionais do jogo. Para tanto, simplificava a estrutura do jogo do basketball 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 idéia de que o treinador se aproxima de um modelo de instrução voltado à compreensão.

Palavras-chave: desportos, basketball, Educação Física e treinamento.

5.2 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 (Trudel, 2006; Wright et al., 2007). 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 (Lemyre, 2007; Trudel et al., 2006).

De fato, o treinamento desportivo é uma atividade 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 (Lyle, 2002). É um conhecimento obtido por meio da experiência e também de um processo contínuo de reflexão (Gilbert et al., 1999; Gilbert & Trudel, 2001, 2004a), 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 (Cushion et al., 2003).

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 atuação, com o propósito de aperfeiçoar os processos de formação de treinadores (Abraham et al., 2006; Côté et al., 1995; Cushion et al., 2006; Jones et al., 2002). Na atualidade, as principais contribuições nesta linha de investigação são representadas pelos estudos de Abraham et al. (2006), Côté et al. (1995), Chelladurai (1995), Cushion et al. (2006), d’Arripe-Longueville et al. (1998).

Ao estudar a prática pedagógica de professores, Grossman (1990) 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 hockey no gelo (Gilbert & Trudel, 1999), de golfe (Benham, 2002), de voleibol (Afonso, 2001), quanto de treinadores na formação vinculados à modalidade de basketball (Lemos, 2005).

Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo foi descrever a forma com um treinador de jovens no basketball 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 objetivos 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 basketball, evidenciadas durante um período específico (corte transversal) do seu trabalho anual.

5.3 Material e Métodos

5.3.1 O método.

Para responder às questões norteadoras deste estudo, o método adotado 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 (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990). 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 (Denzin & Lincoln, 1994). Na Educação Física, as pesquisas de natureza qualitativa têm experimentado um aumento

gradativo a partir da década de 1980 (Byra & Karp, 2000; Graber, 2001; Silverman & Manson, 2003), assim como nas pesquisas a respeito do treinador (Culver et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2004a).

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan & Biklen (1994,p.47-50), caracteriza-se pelo seu caráter 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 direta 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 (Patton, 2002), realizou-se um estudo de caso qualitativo. Nesta investigação em particular, o estudo de caso pode ser classificado também como do tipo interpretativo (Thomas & Nelson, 1990).

5.3.2 A seleção do sujeito.

A seleção do sujeito foi realizada a partir de indicadores de qualidade profissional, definidos por critérios objetivos (registros, relatórios de federação desportiva) e subjetivos (consulta a profissionais, dirigentes e treinadores) relativamente à reputação profissional (Gilbert & Trudel, 2004b) e ao tempo de experiência de prática (Berlinder, 2000). 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 basketball; está associado a um núcleo importante e tradicional de formação de jovens jogadores de basketball; possui um mínimo de experiência de prática profissional de 10 anos no ensino do basketball; expressou disponibilidade e motivação para participar do estudo.

5.4 O modelo adotado.

Os resultados foram analisados a partir da estrutura do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) elaborada por Grossman (1990). 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 objetivo de tornar a matéria que ensina compreensível para os alunos (Graber, 2001; Graça, 1997; Grossman, 1990; Shulman, 1987). No caso específico desta investigação, ele abrange as transformações que o treinador realiza para implementar o seu programa de treino.

5.5 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 pessoais; e procedimentos de estimulação de memória.

Os instrumentos utilizados na *coleta 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 atividades cotidianas 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 câmera permaneceu fixada o mais distante possível do investigado, na tentativa de diminuir o nível de interferência e espontaneidade nas ações de atletas e treinador. A focalização da amplitude total da quadra foi privilegiada e o pesquisador manteve-se numa posição fixa, próxima da câmera. Os dados registrados 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 planejamento 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 (selecionada pelo próprio), para que ele explicasse as decisões e ações realizadas no treino (Simão, 2001; Lyle, 2003). Igualmente, os comentários do treinador foram armazenados por meio de gravador digital e transcritos para editor de texto.

No início da coleta de dados, o participante do estudo foi informado a respeito dos objetivos da investigação e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a gravação e divulgação dos resultados. Além disso, o projeto 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 (Alves, 2002; Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2004; Molina Neto & Trivinos, 1999; Vallée, 2002; Yin, 2001), para assegurar a validade descritiva e interpretativa dos dados. Ainda, para preservar o anonimato do treinador adotou-se o nome fictício Fernando.

5.6 Resultados e discussão

5.6.1 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 coleta de dados estava desenvolvendo suas atividades 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 atividade 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 relativiza 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 basketball, seja na formação ou em equipes profissionais.

5.6.2 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*” (Lortie, apud Schempp, 1987; Grossman, 1990) 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 fato, o seu modo informal de aprendizagem profissional (Nelson et al., 2006) 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 mentoriação (Cassidy, Jones & Potrac, 2004; Cassidy & Rossi, 2006; Cushion et al., 2006), 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 sentimento, 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 interação social ou sócio-cultural, definida por Trudel & Gilbert (2006) como “metáfora da participação”.

5.6.3 Os propósitos para treinamento

O conhecimento dos propósitos do treinador pode ser definido como os objetivos que ele estabeleceu para o treino de determinada matéria. Referenciados aos valores sociais, os propósitos servem como filtros que condicionam a seleção e estruturação do conteúdo de uma disciplina, assim como os procedimentos de instrução no ensino do professor (Graça, 1997). Os valores têm um caráter avaliativo do que seja prioritário para ensinar (Ennis, 1994).

Na base dos propósitos deste treinador, portanto, estão valores *pessoais* ou terminais de paixão pelo esporte, traduzidos por ele pela típica imprevisibilidade dos jogos coletivos (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 basketball 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 caráter ou honradez.

Lyle (2002) 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 desvantagens 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 (2002), 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 (tático) de jogo, fortemente marcado pelos aspectos defensivos, e a partir do qual o seu treinamento foi idealizado.

A idéia 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 (1994,p.47), nomeadamente “impedir a progressão dos jogadores e da bola para a minha própria baliza (cesta)” e “proteção da minha cesta e do meu campo”.

5.6.4 A organização dos conteúdos

Fernando elaborou uma “programação” para o treinamento anual e descreve por tópicos todas as atividades 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 planejamento 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 ações ao atacante sem a posse da bola (defesa ao atacante sem a bola). Para Oliveira (2001,p.66), estes conteúdos correspondem a um conjunto de “papéis” (atacante com bola, atacante sem bola, defensor) que os jogadores de basketball 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 Hernandez Moreno (1994) 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 exatamente o objetivo principal deste micro-ciclo, contudo as atividades propostas por este treinador culminavam quase sempre com situações de 1 x 1 com estímulo a defesa individual simples e pressão.

5.6.5 A instrução no treino

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 teinador 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 caráter geral, ou seja, o treinador transmitia conteúdos mas não especificava ou particularizava formas de executar habilidades ou decisões táticas (Gilbert et al., 1999). Por outro lado, o detalhamento do conteúdo e a quantidade das intervenções foram diferentes para as instruções que ocorriam durante a prática das atividades (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 interação 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 atuação, 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 idéias” é marcadamente o objetivo 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 corretas sobre o conteúdo, decorrentes de um processo e sequência de questionamentos orientados pelo professor (Mosston & Ashworth, 1999; Metzler, 2000). 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 ações mais conscientes durante o jogo (Brooker et al., 2000; Doolittle, 1995; Graça & Mesquita, 2008; Metzler, 2000; Turner & Martinek, 1999).

O treino baseado na busca da participação ativa do jovem é um indício marcante no trabalho de Fernando em direção à abordagem construtivista (Rovegno & Dolly, 2006). Após revisão bibliográfica sobre a temática do construtivismo, Chen & Rovegno (2000) incluem a aprendizagem ativa 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 atividades 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, direcionados 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 atividades.

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 basketball 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.

5.6.6 As tarefas de aprendizagem

Na descrição das tarefas de aprendizagem, realizou-se uma adaptação do modelo de Rink (1993), 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 Ticó Cami (2002) 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 criaram 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).

Tabela 1. Tempo de exercitação nas tarefas de aprendizagem.

Tipo	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%)
<i>Total</i>		51 (100%)	58 (100%)	41 (100%)	46 (100%)	196 (100%)

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 ações 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 basketball, 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 ativos no jogo, diferentemente de outros elementos estruturais, como campo e a cesta. Esta condição móvel e ativa 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 (1995, 2006), 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.

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 ações possíveis, sujeitas a ação livre ou ativa 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 atividades 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 atividades de 5x5 em uma metade da quadra, frequentemente denominada de ataque contra defesa. Para Ticó Cami (2002), este é um tipo de trabalho global que opera adaptações a elementos estruturais do basketball, nomeadamente o campo de jogo. Embora na tarefa se tenha um ataque ativo e organizado taticamente, com um conjunto múltiplo de decisões possíveis de serem tomadas (mas não total como no jogo), as ações 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 exercitação 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 basketball sem modificações. O objetivo era estabelecer uma situação real de competição entre as duas equipes, 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.

5.7 Considerações finais

A perspectiva do ensino dos jogos para a compreensão surgiu a partir de uma proposta desenvolvida por Bunker & Thorpe (1982) 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 (Contreras Jordán et al., 2001; Graça & Mesquita, 2008; Griffin, Butler, Lombardo & Nastasi, 2003; Hopper, 2002; Kirk & Macphail, 2002). Ao longo dos anos, algumas contribuições teóricas têm proporcionado o aperfeiçoamento do modelo e a ampliação dessa abordagem, sendo a compilação elaborada por Metzler (2000) a respeito dos modelos instrucionais uma referência importante desta tendência (Griffin, Butler, Lombardo & Nastasi, 2003).

Sobre este assunto, Metzler (2000) 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 predomínio 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 (Chen & Rovegno, 2000; Graça & Mesquita, 2008; Metzler, 2000; Rovegno & Dolly, 2006). 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 (Rovegno & Dolly, 2006; Solé & Coll, 2001).

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 *ativa* na aprendizagem. Acredita-se que estas situações configuram-se em uma tentativa de desenvolver um tipo de pensamento na ação, 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 autônoma, obtendo um nível satisfatório de sucesso (Perkins, 2007; Piaget, 1978).

Um aspecto a destacar é que, no caso particular do treino do basketball, a idéia de acrescentar à compreensão o fator 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 coletivos. 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 seleção 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 coletivo 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 ativa do jovem com um meio ou contexto de jogo, globalmente preservado e tipicamente complexo. 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 ações e decisões nos demais elementos. Nas tarefas realizadas, o jovem passou a atuar numa “via de mão dupla”, por um lado aprendia sobre a realidade do jogo e, por outro lado, era capaz de modificar a sua ação e de outros, configurando um processo de interação e mudanças constantes.

5.8 Referências bibliográficas

- Abraham, A., Collins, D. & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 549 – 564.
- Afonso, C.A., (2001) *O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino e treino do voleibol na formação*. Porto: C.A. Afonso. Tese de doutorado apresentada à FCDEF-UP.
- Alves-Mazzotti, A.J. & Gewandsznajder, F. (2004). *O método na ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Alves, F.C. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1 e 2), 77-87.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro.

- Benham, R.H. (2002). *Expertise in sport instruction: Examining the pedagogical content knowledge of expert golf instructors*. R.H. Benham. Tese de doutorado apresentada à Michigan State University.
- Berlinder, D.C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-25.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B. & Nastasi, R.(2003). An introduction to teaching games for Understanding. In J.Butler, L.Griffin, B.Lombardo & R. Nastasi (Eds.), *Teaching games for understanding in Physical Education and sport: An international perspective* (pp.1-9). Oxen Hill, MD:National Association for Sport and Physical Education.
- 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(2), 246-266.
- Cassidy, T. Jones, R.L. & Potrac, P. (2004). *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. London: Routledge.
- 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.
- Chelladurai, P. & Quek, C.B. (1995). Decision style choices of high school basketball coaches: The effects of situational and coach characteristics. *Journal of Sport Behavior*, 18(2),91.
- 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.
- Chen, W.Y., 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(4), 450-466.
- Contreras Jordan, O.R., Navarro, E.T. & Buendía, R.V. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- 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), 1-17.
- Culver, D.M., Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2003). A decade of qualitative research in sport psychology journals: 1990-1999. *Sport Psychologist*, 17, 1-15.
- Cushion, C.J., Armour, K.M. & Jones, R.L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Cushion, C.J., Armour, K.M. & Jones, R.L. (2006). Locating the coaching process in practice: Models "for" and "of" coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 83-99.
- d'Arripe-Longueville, F., Fournier, J.F. & Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert french judo coaches and elite female athletes. *The Sport Psychologist*, 12(3), 317-332.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Doolittle, S. (1995). Teaching net games to skilled students: A teaching for understanding approach. *JOPERD*, 66, 18-23.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2), 164-175.
- Gilbert, W.D. (1999). *Connected cycles of reflection: The experiential learning process used by youth team sport coaches to develop coaching strategies*. Ottawa: W. Gilbert. Tese de doutorado apresentada à University of Ottawa.

- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (1999). Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *Sosol-Sociology of Sport Online*, 2(1). Disponível em <http://physed.otago.ac.nz/sosol/contents.htm>
- Gilbert, W.D., 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(2). Disponível em <http://physed.otago.ac.nz/sosol/contents.htm>
- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21,16-34.
- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2004a). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4),388-399.
- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2004b). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *Sport Psychologist*, 18(1), 21-43.
- Graber, K.C. (2001). Research on teaching in Physical Education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4^a ed.) (pp. 491-519). The American Educational Research Association.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça. Tese de Doutorado apresentada à FCDEF-UP.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2008). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*,7(3),401-421.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hernandez Moreno, J. (1985). I fattori che determinano la struttura funzionale degli sport di squadra: Factors determining the functional structure of team sports. *L'insegnamento dei giochi sportivi* (pp.120-129), Rome: Scuola dello Sport.
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD*, 73(7),44-48.

- Jones, R.L., Armour, K.M. & Potrac, P. (2002). Understanding the coaching process: A framework for social analysis. *Quest*, 54,34-48.
- Kirk, D. & Macphail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Lemos, I. & Graça, A. (2005). O treinador. Conhecimento, concepções e prática: Estudo de um caso em 5 treinadores de formação. In R.Martinez de Santos, L.M. Sautu & M.Fuentes (Eds.). *III Congreso Ibérico de Baloncesto*. Vitoria- Gasteiz: Libro de actas, 2005, pp 149-160.
- Lemyre, F., Trudel, P. & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *Sport Psychologist*, 21,191-209.
- Lessard-Hébert, M., Goyett, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts : A framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6),861-878.
- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Molina Neto, V. & Trivinos, A.N.S. (1999). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educacion Física: La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Nelson, L.J., Cushion, C.J. & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & coaching*, 1,247-259.
- Oliveira, J.C. (2001). *O ensino do basquetebol: Gerir o presente, ganhar o futuro*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage.
- Perkins, D. (2007). O que é compreensão? In M.S. Wiske, H.Gardner, D. Perkins & V.Perrone (Eds.), *Ensino para a compreensão: A pesquisa na prática* (pp.37-49). Porto Alegre: Artmed.

- Piaget, J. & Amann, M. (1978) *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for learning*. St. Louis: Mosby.
- Rovegno, I. & Dolly, J.P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In D.Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of Physical Education* (pp. 242-261). London: Sage.
- Schempp, P. (1987). *A study of Lortie's "apprenticeship-of-observation" theory in Physical Education. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Washington, april, 20-24.*
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- 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(3), 280-297.
- Simão, A.M.V. (2001). A utilização da metodologia de estimulação da recordação na investigação educacional. In A.Estrela & J.L. Ferreira (Eds.), *Investigação em educação* (pp.107-114). Lisboa:Educa.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole & A. Zabala (Eds.), *O construtivismo na sala de aula* (pp.8-27). Porto: Asa.
- Tavares, F. (1995). O processamento de informação nos jogos desportivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp.35-46). Porto: FCDEF-UP.
- Tavares, F., Greco, P.J. & Garganta, J. A. (2006). Perceber, conhecer, decidir e agir nos jogos desportivos coletivos. In G.Tani, J.O. Bento & R.D.S.Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.284-298). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Thomas, J.R. & Nelson, J.K. (1990). *Research methods in physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Ticó-Camí, J. (2002). Tareas deportivas en los deportes colectivos: Una aplicación al baloncesto. In S. Ibañez-Godoy & M.Macías-García (Eds.),

- Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp 87-110). Lisboa: FMH-UTL.
- Trudel, P. & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In D.Kirk, D.Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.
- 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(3), 286-296.
- Vallée, C.N. (2002). *Building a successful program perspectives of expert canadian female coaches of team sports*. Montreal: C.N. Vallée. Dissertação de mestrado apresentada à Faculty of Education-McGill University.
- 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(2),127 – 144.
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Capítulo 6

Descrição dos estudos de casos dos treinadores de Basquetebol na formação.

O objetivo principal deste estudo foi identificar os propósitos, os modelos curriculares, os conhecimentos das estratégias de treino e os conhecimentos a respeito dos jogadores, adotados pelos treinadores na formação desportiva. No Capítulo 6 estão descritos 4 (quatro) casos de treinadores com experiência mínima de 10 anos no basquetebol na formação. Serão examinados também informações a respeito da biografia de cada treinador e de como eles descrevem sua trajetória profissional, para ampliar o entendimento da sua forma de representação. Cabe salientar que neste estudo estão descritos quatro casos, diferente dos seis casos propostos no Capítulo 4. Acredita-se, que para cumprir o objetivo metodológico de confronto dos casos, estes casos seriam mais representativos.

6.1 A biografia dos treinadores

6.1.1 Quem é João

João nasceu no estado do Rio de Janeiro, no ano de 1966, onde aos 13 anos de idade iniciou sua experiência de prática pessoal de basquetebol. Na formação, atingiu nível de competição nacional e no escalão sênior participou em competição em nível nacional e internacional. Sua profissionalização como jogador ocorreu aos 20 anos de idade, no Estado do Rio Grande do Sul, após seu retorno de estágio na Europa. Porém, foi no Estado de Santa Catarina que ele viveu a maior parte da carreira, conquistando vários títulos estaduais e o reconhecimento da imprensa desportiva como o melhor jogador em 1991. Aos 28 anos, decide encerrar sua carreira de jogador, por força de uma contusão grave, passando a dedicar-se à função de treinador. À época da recolha de dados, João contava com 16 anos de experiência como treinador e estava destacado pela prefeitura do seu município para planejar e implementar núcleos de formação de jovens jogadores de basquetebol na cidade. Licenciado em Educação Física e Pós graduado em Treinamento Desportivo, ele dividia o seu tempo entre o Cargo de Coordenador de Educação Física de

uma escola tradicional da cidade e o treino em um dos núcleos para jovens de 12 e 15 anos de idade, da prefeitura.

O seu primeiro trabalho como treinador ocorreu no basquetebol escolar, em 1990, tendo este episódio relação direta com o ingresso na faculdade e o primeiro emprego como professor de Educação Física. Durante sua carreira de treinador, ele tem sido reconhecido pela qualidade no trabalho de formação de jogadores e pelos inúmeros títulos estaduais conquistados, nos últimos 10 anos, nestas categorias. Seu destaque também abrange as inúmeras participações em competições nacionais na função de selecionador estadual. Mais recentemente, tem sido requisitado e tem investido na carreira de treinador de equipes principais, tendo conduzido equipes à disputa de competições estaduais e de Liga nacional, sempre no naipe masculino.

Para João, o trabalho de treinador, por si só, se constitui em uma satisfação pessoal, não necessitando de compensações externas à própria atividade. Não existe distinção entre esforço e prazer na sua atuação, e é antes de tudo uma necessidade, ou um “vício” como ele mesmo denomina.

“[...] hoje em dia, eu acho que poderia ganhar na Mega Sena sozinho. Isso eu falo para a minha mulher, eu poderia ser o cara mais rico do mundo. Eu acho que eu não conseguiria ficar fora da quadra” [...] acaba se tornando um vício, uma coisa que eu tenho a certeza que, de alguma maneira, eu tenho que estar dentro. Eu tenho que estar na quadra, porque não consigo ficar sem.[...] Porque, eu posso passar dentro da quadra três, quatro horas, que para mim, quando eu olho e acabou o treino e quero mais um pouco, sabe? Não é uma coisa que pesa para mim fazer. Não é algo penoso para mim fazer.

6.1.2 Quem é Fernando

Fernando nasceu no Estado de Santa Catarina no ano de 1979, palco de toda a sua história pessoal e profissional. Graduado em Educação Física, na altura da coleta de dados, ele possuía cerca de 10 anos de experiência como treinador, voltados totalmente à formação de jogadores. Atualmente, ele desenvolve suas atividades profissionais em uma escola de caráter privado que engloba uma associação desportiva e um complexo educacional voltado para a

formação básica e universitária, onde se inclui a Faculdade de Educação Física. Diariamente, seu tempo de atividade profissional se divide entre ser professor de Educação Física para o Ensino Fundamental do colégio e também treinador de equipes de formação masculina da Associação Desportiva. Além da destacada participação e constantes conquistas em competições estaduais nas categorias mais jovens da formação, a valorização profissional de Fernando se amplia e se relativiza, na 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, particularmente no Basquetebol.

Fernando possui também especialização na área de desenvolvimento infantil e estava cursando disciplina do mestrado em Educação Física. Na formação desportiva, teve uma carreira curta como jogador, praticando basquetebol na escola e nas atividades extra curriculares da Associação desportiva da escola, dos 10 aos 13 anos, participando apenas em competições de nível local. Naquele período, a reorganização do desporto no seu clube parece tê-lo afetado, e uma auto-avaliação negativa sobre seu rendimento o levaram a envolver-se prematuramente em outras tarefas do basquetebol, nomeadamente a realização de registro de dados estatísticos dos jogos do treinador principal.

Embora curta, a experiência de prática pessoal de Fernando, foi notadamente marcante para que ele se decidisse pela profissão de treinador. Atuar como treinador parece resgatar um desejo ou um significado muito particular, e insuficientemente explorado, do período em que ainda era jogador. *“Como eu não conseguia jogar, eu queria de alguma forma estar envolvido no esporte, estar dentro, participar de uma equipe, ir à competições, sabe? Não na arquibancada, porque a arquibancada é uma coisa, a emoção é diferente. Mas dentro da quadra, tu ‘vivencia’, tu ‘participa’. Eu pelo menos participo mais. “*

A dedicação na formação de jogadores, as conquistas e boas classificações das suas equipes em competições estaduais têm levado Fernando a ser reconhecido pelos seus pares como um treinador competente no treino de jovens, nesta fase da formação desportiva (11 a 13 anos).

Fernando é selecionador das equipes de base do seu município e, nos últimos anos, algumas competições de nível nacional (como selecionador estadual) têm sido acrescidas no seu nível de experiência de prática profissional.

6.1.3 Quem é Saulo

Diante dos seus 32 anos de experiência profissional, Saulo pode ser considerado um veterano no treinamento do basquetebol. Casado com uma ex-jogadora de basquetebol, e pai de duas filhas jogadoras formadas por ele, verdadeiramente, o basquetebol está aglutinado à sua biografia. Licenciado em Educação Física e com Especialização em Fisiologia do exercício, no período da coleta de dados, ele estava realizando seu trabalho de treinador com jovens jogadoras com idade entre 13 e 16, em uma cidade importante do Estado de Santa Catarina, na qual havia fixado residência há cerca de 6 anos. Durante este período, ele dedicou-se integralmente ao trabalho na formação em uma associação desportiva tradicional do Estado e, na altura da pesquisa, ele partiu para a implantação da sua própria escola ou núcleo de formação de jogadores de basquetebol.

Saulo nasceu no ano de 1955, no Estado de São Paulo, mas no transcorrer de sua carreira residiu em algumas cidades do país para exercer a atividade profissional de treinador. Contudo, foi no Estado de Goiás que ocorreu toda a sua experiência pessoal de prática e onde exerceu pela primeira vez a função de treinador.

Como jogador, sua experiência pessoal teve início aos treze anos de idade e se prolongou até aos vinte e nove anos, participando de todos os escalões na formação e sênior, atingindo nesse período, níveis competitivos regional e nacional. Aos dezenove anos, após receber um convite de seu professor ou “mentor”, como ele mesmo denomina, Saulo obteve a sua primeira experiência como treinador. Os bons resultados o “empolgaram” e a partir de então passou a viver paralelamente o papel de treinador de jovens e de jogador. Segundo ele, tornar-se treinador foi determinante para o prolongamento de sua carreira como jogador, porque permitiu que ele analisasse as suas próprias ações no jogo, contribuindo desse modo, para

melhorar o seu desempenho como jogador. Na vida acadêmica, Saulo alterou sua faculdade e passou a cursar Educação Física, na expectativa de encontrar soluções aos problemas que a prática diária de treinador lhe impunha.

Saulo reconhece a “emoção” como o termo mais adequado para expressar o significado pessoal que atribui ao jogo de basketball. Contudo, ele não deixa de exaltar a influência dos amigos e o papel do seu professor (mentor) nas suas primeiras experiências de prática pessoal nos treinamentos. Passados vários anos desde o seu primeiro contato com o basquetebol, este treinador parece conservar a emoção que sentia por este jogo e transfere para a sua prática profissional, significado semelhante.

“Eu me vejo como um..., eu me sinto ensinando apaixonadamente, entendeu? É porque eu gosto do que eu faço. Gosto muito do que eu faço! Eu faço isso com a maior paixão, com o maior empenho, maior dedicação. Não sei se faço tão bem como eu gostaria de estar fazendo. Mas com certeza, eu faço isso com a maior paixão, com a maior vontade, com o maior empenho, entendeu? Me envolvo, como eu te disse antes, eu me envolvo no treinamento assim, de cabeça. Não tem meio termo, para mim”.

6.1.4 Quem é Milani

No período da coleta de dados, Milani estava próximo de comemorar trinta anos de dedicação à carreira de treinador de basquetebol, exercidos quase integralmente na formação de jogadores e sempre no Estado de Santa Catarina. O contato mais marcante, e que o “despertou” para a modalidade, ocorreu aos 18 anos de idade, enquanto cursava a faculdade de Educação Física, ainda no Estado de Paraná, de onde é originário. Antes disso, suas lembranças sobre a experiência de prática pessoal no basquetebol são remotas e provavelmente ligadas as aulas de Educação Física. Milani foi um desportista ligado ao Voleibol que, logo após licenciar-se em Educação Física, alterou toda a sua trajetória de vida, para aceitar uma proposta e exercer profissionalmente a função de jogador de vôlei e de professor em Santa Catarina. À época, a cidade onde ele se estabeleceu, e na qual tem residido nos últimos 30 anos, passava por um período de reestruturação e

investimentos em diversas áreas sociais. Esta foi a oportunidade para que Milani ocupasse espaços profissionais que vieram a ser decisivos em sua carreira. Logo à sua chegada na cidade, no ano de 1977, este treinador dá continuidade à prática pessoal também como jogador de basquetebol e passa a organizar grupos de jovens e a estimular a formação de equipes para competir a nível estadual. Estes foram os seus primeiros passos como treinador de basquetebol, amparados pelos, até então, recentes conhecimentos e experiências obtidos na faculdade.

O resultado de três décadas de atuação profissional é de um treinador com conquistas em todas as categorias de formação (de 12 a 19 anos de idade) em competições oficiais no estado. Verdadeiramente, sua trajetória está ligada a “um trabalho de base” bem sucedido na formação de vários jogadores e equipes, algumas vezes no masculino, outras vezes no feminino. Enquanto treinador de jovens, Milani tem diversas participações em competições de nível nacional e alguns títulos, alcançados, principalmente como selecionador estadual de equipes de jovens do sexo feminino. Da história que tem construído no basquetebol de sua cidade, um tanto quanto “caseiro”, como ele denomina, vem a satisfação de ter contribuído na formação das incontáveis jogadoras que têm vindo a integrar as seleções do Estado nas últimas décadas, duas das quais vieram a servir a seleção do Brasil nas camadas mais jovens, em passado recente.

Diariamente, Milani divide seu tempo entre as atividades de ensino da Educação Física e de treino de basquetebol em uma escola particular de Ensino Fundamental, com atividades administrativas na Direção de uma escola pública estadual. Ainda, é professor da disciplina de basquetebol na Faculdade de Educação Física da Universidade de sua cidade. A qualidade de seu trabalho e a hegemonia de suas equipes em competições locais o tem levado a coordenar e formar as equipes para representar o município em competições regionais e estaduais.

Para Milani, o trabalho de treinador de basquetebol revela um sentimento pessoal de “gostar de basquetebol” muito próximo daquele despertado durante a vida universitária. É um gostar de “estar com a equipe”, é

um “gostar de treinar”, é um “gostar de viajar” e, acima de tudo, é um gostar de manter-se desafiado a exercer melhor e por mais tempo a sua profissão.

6.2 As fontes de conhecimento dos treinadores

Para Trudel & Gilbert (2006), a aprendizagem profissional de treinadores na formação ocorre, em grande parte, por um processo denominado de Metáfora da participação (conforme Figura1). Sob esta perspectiva, a aprendizagem do treinador ocorre a partir da reflexão de sua prática e também por um processo particular de observação que realiza ao longo da sua vida, que o faz tornar-se treinador. Neste processo, estão ainda implicadas as experiências enquanto jogador, o trabalho como assistente e como treinador principal. Desse modo, a aprendizagem profissional do treinador é entendida como um processo contínuo e progressivo que se desenvolve a partir do seu engajamento particular ou participação voluntária em um contexto esportivo específico.

Aprender por observação (*apprenticeship-of-observation*), por sua vez, é definido como 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 e aprende à medida em que vê professores ou treinadores a ensinar. A aprendizagem resulta do contato sucessivo e de familiarização com as tarefas de ensino ou formas particulares de ensinar que professores ou treinadores mais experientes e competentes utilizam (Lortie, apud Schempp, 1987; Grossman, 1990).

A forma como treinadores obtêm seu conhecimento também tem sido definida como um tipo de aprendizagem *Formal*, *Não formal* ou *Informal* (Nelson, Cushion & Potrac, 2006). A aprendizagem do tipo *Formal* pode ser definida como aquela que decorre de um sistema educacional, institucionalizado e estruturado hierarquicamente, com algum arranjo cronológico. Tipicamente ela ocorre com base em programas de certificação de treinadores de larga escala oferecidos por entidades governamentais, confederações desportivas, etc., e, correspondem à metáfora de aquisição indicado por Trudel & Gilbert (2006), na figura 1.

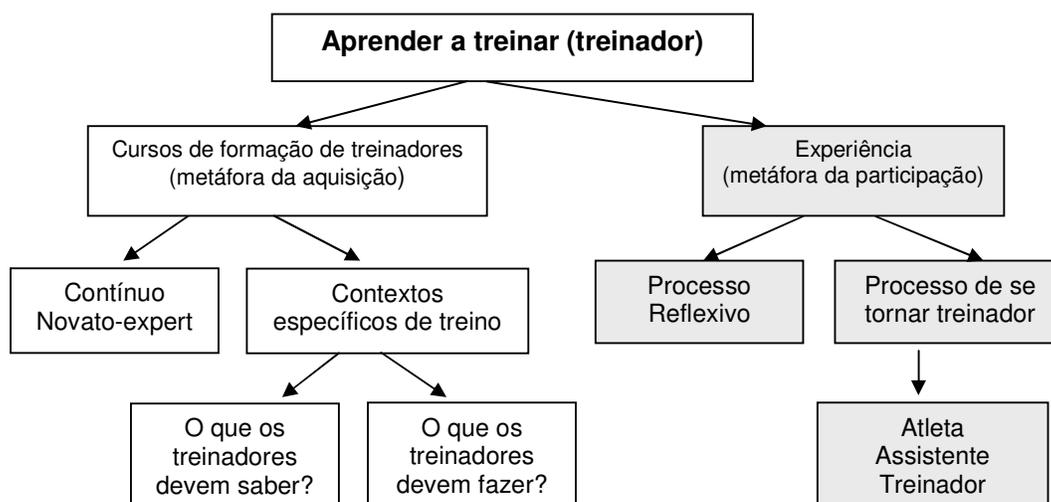


Figura 1: formas de aprendizagem do treinador (adpatado de Trudel & Gilbert, 2006,p.517).

Por outro lado, o tipo de aprendizagem *Informal* é identificada como um processo de vida na qual cada pessoa adquire e acumula conhecimento habilidade, atitudes e discernimento a partir de experiências do cotidiano de treino. Por último, os autores acrescentam o conceito do tipo de aprendizagem *Não Formal*, referindo-se a um conhecimento organizado, transmitido fora da estrutura do sistema Formal, para fornecer alguns tipos de aprendizagem para subgrupos particulares da população. As conferências, seminários, workshops e clínicas são os exemplos mais comuns de aprendizagem não formal.

Ainda, Nelson, Cushion & Potrac (2006) acrescentam que a aprendizagem em contextos informais pode ser auto-dirigida pelo treinador, á medida que este busca soluções para resolver problemas ou dilemas da prática no ensino. Essa busca gera dois campos de fontes de conhecimento para o treinador, aquele delimitado culturalmente por uma “comunidade da prática” e outro, “mais aberto”, delimitado pelo próprio treinador, onde se inclui qualquer fonte de conhecimento disponível. Nesse caso, os autores sugerem a expressão “aprender a ser treinador” como uma maneira de realçar que o processo de tornar-se treinador depende mais de uma iniciativa pessoal própria do treinador do que de um processo de formação, como tem sido definido convencionalmente.

6.2.1 Como João aprendeu a ser treinador

No decorrer de sua carreira como treinador, João tem adotado uma diversidade de fontes de conhecimento, como o uso de sites específicos de basquetebol na *Internet*; assistir jogos de outras equipes; rever jogos de arquivos pessoais de suas equipes; rever anotações pessoais; o convívio com os próprios jogadores; a leitura de livros; a troca de informações com outros treinadores que julga competentes. Todos estes são verdadeiramente dados que fazem referência ao seu campo mais amplo ou aberto de busca. Porém, as principais fontes para o treino na formação e que se mantêm inalteradas, desde seus primeiros passos no desporto até os dias atuais, são ainda a experiência de observação enquanto jogador (*apprenticeship of observation*) e o ver os treinadores a ensinar.

Este processo ocorreu a partir da sua participação em programas de iniciação desportiva na infância e no contato com treinadores que ele nutre admiração e, identificou neles valores sociais em comum.

“ Eu estive 4 meses na Espanha, acompanhando os treinamentos do Badalona. Isso aí já para um treinamento de mais alto nível. Ao mesmo tempo que estava acompanhando A. (treinador principal), que era o técnico do adulto na época, durante a noite, eu ia, à tarde no clube, acompanhava todo o treinamento de todas as categorias. E sempre..., eu fui auxiliar técnico 3 anos de Liga Nacional, e sempre que eu viajava para algum lugar para jogar, eu ia no clube, acompanhava os treinamentos, tanto do adulto, quanto das outras equipes. Então, sempre que eu posso, eu sou um rato de treino. Sempre que eu posso, eu estou vendo um treinamento. Até hoje em dia, volta e meia, eu vou ver o treino do feminino, que é o Camargo, que é um técnico que eu também considero muito bom. Eu vou lá e assisto o treino.

Mesmo que este treinador reconheça a importância dos conhecimentos formais disponíveis em contextos universitários e também os modos não formais (cursos, clínicas) de aprendizagem, fundamentalmente, o seu conhecimento específico ou profissional para o ensino provém de fontes informais. Ele faz a distinção entre um conhecimento mais geral, teórico, e um conhecimento mais prático, processual. E reconhece a importância deste último

para as tarefas de ensino. Os cursos e clínicas também são valorizados por João como forma de comparação e manutenção dos seus conhecimentos, mas tem sido “complicado de estar podendo viajar, até para fazer curso” devido às suas outras ocupações profissionais.

“..tá certo! a universidade, para mim, no basquete, ela me acrescentou muito pouco, muito pouco. Tirando o diploma e o CREF..., a parte da pedagogia, para mim, no basquete, não! Não que o professor J. aqui da Faculdade..; ele é um ótimo professor, excelente, mas porque realmente não me acrescentou muito. Exceção à questão de organização de treinamento, metodologia, didática, isso tudo, com certeza. Parte psicológica do treinamento, da criança, isso tudo, sem dúvida. O que já não é pouco, é muita coisa. Mas eu digo, para ensinar o basquete, o meu aprendizado foi realmente na prática. Foi do que eu vivenciei, do que eu vi de treinamentos das pessoas, do que eu li, vi vídeos, de cursos que eu fiz, isso sim.

Pode-se afirmar que, aos primeiros passos da carreira de João, seguiram-se os primeiros problemas da prática, e por conseguinte seguiram-se os primeiros passos na criação do seu próprio campo de fontes de conhecimento.

“Comecei a treinar esse grupo, porque era atleta, sem noção nenhuma, repetindo o que os meus treinadores faziam. Via o que era feito nos meus treinos e à noite fazia. Mas totalmente fora da realidade dos garotos. [...] E comecei a aprender praticamente sozinho ali, perguntava para um técnico, perguntava para outro, recolhia algum material. Mas fiz um bom trabalho. Essa equipe foi super bem nos jogos da cidade. Começou a ir super bem, até que me convidaram para trabalhar nas escolinhas da cidade, mesmo.

Embora seja possível reconhecer o envolvimento pessoal e profissional de João ao longo de toda a sua vida, com todos os anos de experiência como jogador e também como observador, ainda é difícil afirmar que a competência ou sucesso de um treinador esteja relacionado somente às experiências acumuladas. (Gilbert, Côté & Mallett, 2006). É necessário, portanto, que as experiências sejam significativas, ou seja, que elas sejam vividas inteligentemente, através de um processo de reflexão, de reconstrução e

reorganização da própria experiência, condição que nos permite entender o seu sentido e dirigir mais eficientemente as situações ou experiências futuras (Schon, 2000).

O processo de reflexão dos treinadores, em geral, não segue qualquer padrão pré estabelecido (Gilbert & Trudel, 2001, 2005), particularmente no caso de João “...ver, anotar, planejar, estudar é fundamental...” para que um treinador atinja os seus objetivos. Ele também nos fornece outras pistas de como os conhecimentos para o ensino são construídos.

“É uma coisa que eu sempre coloquei, cada treinador é uma teoria individual, não adianta! Não existe uma linha. Ah, eu vou seguir a linha Yugoslava; eu vou seguir a escola russa; eu vou seguir a escola europeia; eu vou seguir a escola americana; eu vou seguir a escola sul-americana. É complicado. Todas essas escolas são a mistura de tudo, também. Porque você falar para qualquer equipe que você vai treinar, que não é importante defender, fazer cesta fácil, contra-atacar. Isso todo mundo faz. Mas como você vai chegar até fazer isso? Que métodos você vai usar para fazer, para chegar a isso? Não adianta! Cada escola é uma escola, mas você tem que pegar um pouco de todas e então, no final, você mistura isso tudo, você acaba tendo uma teoria totalmente individual, diferente de todas as outras.”

6.2.2 Como Fernando aprendeu a ser treinador

O modo Informal como Cléber realizou a sua formação profissional (metáfora da participação) ocorreu com a observação de treinadores que ele acredita serem competentes e por quem nutre admiração pessoal (Grossman, 1990; Lortie, apud Schempp, 1987). Cléber nomeia vários treinadores do âmbito estadual com os quais ele acredita ter aprendido algo.

Pode-se distinguir, ainda, duas fases neste processo de observação: uma inicial, imediatamente ligada à sua tarefa de assistente técnico (treinador adjunto), e que apresenta características similares ao conceito de mentoriação (Cassidy, Jones & Potrac, 2004; Cushion, 2006), na medida em que ele acompanhou o trabalho do treinador mais experiente do seu clube por alguns anos (o mesmo que havia sido seu treinador e o estimulou a acompanhá-lo em

competições para realizar estatísticas de jogo). Naquele período sua atuação como treinador acontecia “*esporadicamente, quando o Karlos não podia.*” [...] *Treinava, comandava as equipes pelo fato de estar sempre nos treinos, sempre vendo, onde eu aprendi bastante também.*”. A segunda fase de seu processo de aprendizagem profissional ocorreu quando ele já havia alcançado certa autonomia e passou a observar os demais treinadores nas competições que participava no Estado.

“ [...] *Vendo outros treinadores a atuar. Técnicos do feminino também, que eu já vi trabalharem. [...] Vendo! [...] Não trabalhando diretamente, mas sentado na arquibancada e vendo como é que eles agiam dentro da quadra, o que eles pediam, O posicionamento, como é uma estrutura do jogo. Pressionar quando? Marcar quando, zona? Dar o bote. [...] Mas muito, mesmo, eu aprendi vendo, assistindo, procurando tirar dos outros o melhor. [...] Os livros estão aí, eu uso muitos exercícios para trabalhar, mas eu acho que aquilo que eu visualizei, aquilo que eu presenciei vendo os outros treinadores, isso nenhum livro, com certeza, nenhum livro vai me dar.*”

Fernando reconhece a importância do papel da experiência na construção do conhecimento e dá algumas pistas de como trata este conhecimento para torná-lo útil ao seu trabalho. 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 sentimento, uma sensibilidade particular, ou um “feeling”, como ele denomina. De fato, a interpretação que se faz destes argumentos é de que deve haver um processo mental (reflexão) de transformação destas experiências.

“*A experiência, ela não serve como regra. A experiência, ela serve como uma lição. Tu ‘tem’ anotado ela na tua mente: aquilo foi uma experiência boa. Mas aquela experiência vai se correlacionar com esse grupo? Ela vai dar certo? O padrão de jogo que eu tinha com o ‘time mirim’ o ano passado, quando começou comigo de mini, não é o mesmo padrão de jogo que vai ter com esse time aqui. Mesmo grupo, mesma faixa etária, mas padrões diferentes. [...] Então, aquilo que eu trabalhei antes não vai servir. Não é que não sirva, ele pode em algum determinado momento servir, mas só que é uma experiência*”

que eu tive, que com esse (grupo) já não vai dar certo. Vai ter que ser usada outra coisa que foi usada o ano passado. Que eu visualizei.”

6.2.3 Como Saulo aprendeu a ser treinador

Pode-se distinguir duas etapas no processo de aprendizagem profissional de Saulo, a primeira é caracterizada pela busca por uma variedade de fontes de conhecimento para solucionar os problemas da sua prática cotidiana em um determinado período da sua vida ou carreira. Relativamente à segunda etapa, pode-se sugerir como sendo uma fase de manutenção de seu conhecimento, na qual ele evidencia uma certa autonomia intelectual ou sentimento de domínio sobre um nível de conhecimento que lhe permite voltar-se preponderantemente para a sua própria maneira de continuar “construindo” o conhecimento sobre o ensino. Para ele, esta situação surge por força das dificuldades financeiros da profissão do treinador, assim como de sua crença de que a criação de novos conhecimentos técnicos e táticos do basquetebol não se ampliam com a velocidade de tempos idos. As obras sobre o tema são reduzidas e, principalmente a partir dos anos 80, as buscas de literatura que realizou o fez perceber que as publicações sobre o tema são basicamente “*narrativas de experiências próprias*”. Na atualidade, “*é uma questão de adaptação; é uma questão de ajuste para aquele momento, para aquele grupo, para aquela situação*”.

De fato, o interesse em aprender e o engajamento voluntário levou Saulo a definir o seu próprio campo de fontes de conhecimento, nomeadamente os contextos informais e não formais.

“É, eu busquei ler muita coisa de basquete, na época que eu estava na faculdade, na época que eu recém saí da faculdade e quando eu comecei a pegar meus primeiros pepinos. Quer dizer, eu treinava categoria menor, comecei a buscar conhecimentos. Aí, eu comecei a treinar categorias maiores, até chegar ao adulto. Então eu cheguei no adulto e comecei a estudar mais ainda, buscar mais recursos. E chegou um ponto que eu acho o seguinte, como eu te falei, o que tem está criado, é uma questão da gente adaptar. “

Relativamente à primeira etapa, ele destaca o conhecimento obtido a partir das observações que realizou do seu professor (ou seu “mentor”) a ensinar. Especificamente, ele refere a “filosofia” ou os valores sociais cultivados pelo seu professor, ou “ *a maneira dele criar aquele ambiente quase familiar que permanece até hoje*”.

Ainda, da época em que era jogador ele destaca a oportunidade de ouvir uma palestra de uma personalidade do basquetebol brasileiro. Um conhecimento que mesmo hoje é a base do seu trabalho de técnico na iniciação do basquetebol.

“[...] isso foi uma coisa que quem me botou na cabeça foi uma frasezinha do Canela. [...] Eu como jogador juvenil e ele estava falando com todos nós: é que, quando você finaliza, não importa como. Você pode estar deitado no chão, você pode estar de cabeça para baixo, se você quebrar o pulso, a chance de você fazer cestas é muito grande. Então, isso me marcou de tal maneira que posso pensar que 90% do arremesso, não importa onde você esteja, é o punho, trabalho de punho. Naquela época nós chamávamos ainda de pulso. Então, eu trabalho a partir do molde porque é quem vai fazer o trabalho de punho”.

A escolha pelo curso de Educação Física direcionou sua busca para os conteúdos teóricos ou formais da Faculdade, que por consequência o fizeram realizar Pós graduação em Fisiologia do Exercício. Muito embora, este redirecionamento acadêmico para o curso de Educação Física representasse por si só uma valorização importante ou uma aposta pessoal de Saulo nos conhecimentos proposicionais da época, estes conhecimentos não estavam formalmente organizados para atender a especificidade da formação de treinadores de basquetebol, distintos portanto, da definição mais atual de contexto formal de formação de treinadores sugerido por Nelson, Cushion e Potrac (2006). Deste período, Saulo se ressentiu das dificuldades em obter conhecimentos pedagógicos mais úteis à sua prática de ensino, devido ao enfoque “das ciências da saúde” no currículo da faculdade. Porém, ele destaca a Psicologia do desenvolvimento, a qual ele indica a utilidade da idéia do

“engrama motor” no seu trabalho. Ainda, outros treinadores de outras modalidades coletivas também figuram como suas fontes.

Por outro lado, foi neste período da Faculdade, fase da vida na qual, como diz *“passava todo o meu tempo livre buscando alguma coisa”*, que ele conheceu os trabalhos de um dos treinadores que, mesmo hoje e mesmo sem tê-lo conhecido pessoalmente, parece exercer grande influência no seu conhecimento,

“Então, por exemplo, naquela época, eu tive o maior técnico e que me influenciou. Eu não o conheço pessoalmente, nunca o vi pessoalmente, mas é a pessoa que é a base da minha filosofia de jogo. É o Bob Knight. O que eu tive nas mãos, por sorte, naquela época, mais de 50 cartuchos. Na época, eram cartuchos de filme que você encaixava numa máquina e o filme passa inteiro e já rebobinava. Todos com trabalhos dele sobre defesa e ataque. Então, eu levei esse equipamento emprestado para a minha casa, ficava sentado toda a minha hora de folga analisando o que esse homem fazia na defesa, como ele não fazia, como era o ataque dele. Anotei tudo em papel, montei umas planilhas.

Relativamente aos contextos não formais de fontes de conhecimento, este treinador destaca que, em um dos cursos (clinics) que realizou, teve o seu primeiro contato com um conceito tático de jogo, que tem balizado grande parte do seu trabalho diário na formação de jogadoras. Trata-se do conceito denominado de “jogo livre” ou um “fundamento tático” importante que implica no desenvolvimento da compreensão do jogo pelo jogador.

“E eu até te contei que foi em um dos cursos que eu fui em que eu vi a Maria Helena falando em jogo livre. Jogo livre, vamos pensar o que é isso. Aí eu li o ‘passing game’, o ‘moving game’, mais uma série de coisas que falam sobre o jogo de regras. Tá bom, espera aí, o que eu tenho que fazer para o jogador ter um jogo livre? Porque nenhum jogo é totalmente livre, ele depende de uma série de coisas.”

6.2.4 Como Milani aprendeu a ser treinador

Milani evidencia a importância de dois fatores no seu processo de aprendizagem profissional: um tipo de aprendizagem não formal, nomeadamente as clínicas, seminários, cursos de formação realizados ao longo da carreira, e também a experiência de prática que tem acumulado neste mesmo período.

“Eu comecei em setenta e sete (1977) na quadra aberta. Não tinha experiência, tinha experiência da faculdade, experiência de jogador e aí comecei. Nunca esqueço o meu primeiro curso de basquete. Adivinha com quem? ACB, técnico da Seleção pela primeira vez. Quer dizer, ele foi técnico em setenta e sete e foi agora. Aí comecei a fazer curso. Onde tinha curso, o clube F. me apoiava, eu ia. Na época tinha a ABRASTEBA, Associação Brasileira de Técnicos de basquete. Aí, fui estudando, fui fazendo, fui errando, fui...”

O tipo de conhecimento obtido a partir da participação em cursos e clínicas foi importante numa fase mais inicial de atuação de Milani. Porém, no decorrer de sua carreira essas fontes serviram mais como um elemento para balizar ou confirmar a qualidade do conhecimento que ele veio construindo através da experiência. Central para este treinador, portanto, é um tipo de conhecimento prático, tornado significativo ou útil a partir de um processo reflexivo de reorganização da própria experiência e que lhe tem permitido entender e agir melhor diante dos problemas da prática (Gilbert, Côte & Mallett, 2006; Schon, 2000).

“A experiência de quadra, é que faz você. Eu tinha um conhecimento teórico, através de cursos, livros, vídeos. Mas eu acho que é na quadra, mesmo, que você... [...] digo, não só no jogo em si, eu digo no treinamento. Você está dando um treino, aí você vê o que podia fazer assim, podia melhorar nisso. Eu acho que a gente tem capacidade de criar, inventar. Eu crio umas defesas meio malucas e dá certo!”

Mesmo que não seja possível admitir a existência de um tipo de “comunidade da prática” (Nelson, Cushion & Potrac, 2006) que delimite com certa clareza o campo de fontes de conhecimento deste treinador, devido à inconstância com que estes cursos são promovidos, pode-se sugerir que Milani reconhece um campo de fontes de conhecimento delimitado por profissionais

da área do basquetebol, que, de tempos em tempos se materializa nestes eventos. No ano da coleta de dados desta investigação, por exemplo, Milani participou de um curso promovido pela Confederação Brasileira de Basketball, onde estiveram profissionais do Brasil e de outros países, o qual serviu como parâmetro para que ele avaliasse os seus procedimentos de treino. Isto pode ser evidenciado nos excertos a seguir, sobre alguns conceitos e procedimentos que adota no treino. *“A tendência é um basquete mais veloz, e outra coisa que está sendo muito questionada é a tal da transição, quando que é transição e quando que não é. Então, principalmente nesse curso, lá em São Paulo, o que ficou preconizado pelos técnicos: contra-ataque simples, um passe. Bandeja é contra-ataque. [...] Principalmente os técnicos do Brasil, do masculino e do feminino, e os técnicos americanos também, falaram que, contra-ataque simples: um passe e bandeja. Não deu, marcaram ou alguma coisa, devolveu a bola para a armadora ou..., aí é transição. Foi o que ficou mais ou menos decidido lá.”* “[...] *Eu acho que elas preferem fazer (aquecimento) a partir já com bola, e isso foi reforçado lá no congresso. Você vai alcançar o objetivo muito melhor do que ficar correndo vinte minutos, sozinho,. sem nada.”*

6.3 Os propósitos para o treino.

Os propósitos, referenciados aos valores, têm um sentido avaliativo, comparativo e de juízo do que seja prioritário ou preferível para treinar. Os valores influenciam na decisão para aceitar ou rejeitar um conhecimento como útil ou essencial (Ennis, 1994). Em geral, os valores são crenças mais estáveis a respeito de objetivos individuais importantes e se distinguem em *valores terminais* ou pessoais e *valores instrumentais* (Rokeach, 1981; Rokeach apud Ibañes, 1991). Relativamente ao primeiro grupo de valores estabelecidos indica-se: mundo de paz; segurança familiar; liberdade; vida confortável e próspera; felicidade ou satisfação; auto estima; realizações duradouras; sabedoria ou compreensão madura da vida; igualdade; segurança nacional; amizade e companheirismo; salvação religiosa a vida eterna; harmonia interior; amor; beleza; consideração social; prazer ou deleite ocioso; vida excitante ou estimulante. Os valores instrumentais, por sua parte são: honestidade ou

sinceridade; ambição ou determinação a um trabalho árduo; responsabilidade; mente aberta; valentia; perdão; ajuda; capaz ou competência; transparente; auto-controle; independente ou auto-suficiente; alegre; cortês; afetuoso; inteligente ou reflexivo; lógico ou coerente; obediente ou respeitoso; empreendedor ou sonhador.

Por outro lado, Lyle (2002) sugere que deve haver uma distinção entre o que frequentemente 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 implicam na obtenção de vantagem ou desvantagem do uso de métodos, estratégias defensivas/ofensivas ou qualidades que o treinador deseja ver nos jogadores para alcançar o rendimento. A filosofia do treinador, por outro lado, pode englobar este modelo de performance e os valores mais gerais. Outro ponto destacado pelo autor refere-se ao fato de alguns treinadores adotarem, em seus propósitos ou filosofias, valores ou objetivos preconizados por instituições, às quais estão subordinadas como profissionais. Neste caso, o uso do termo ideologia seria o mais apropriado.

6.3.1 Os propósitos de João

Para João, introduzir os jovens em um sistema padronizado de idéias, comportamentos, atitudes e valores da cultura esportiva é uma maneira de proporcionar a estes jogadores um desenvolvimento individual mais adequado, em associação com outros elementos úteis para que eles possam compreender e agir de forma mais acertada, tanto no contexto esportivo, quanto na vida em sociedade. Subjacente a esta perspectiva está a idéia de que a Cultura da Prática Esportiva é um micro-sistema dentro de um sistema social maior, com elementos comuns entre si, permitindo, por transferência, que aprendizagens obtidas em um contexto possam ser utilizadas em outro de características estruturais semelhantes.

“Eu acho que o importante, primeiro, quando você trabalha na formação, é você ser um formador, mesmo, de pessoas. É muito importante! Você não pode se preocupar só em formar um atleta e ensinar a jogar o basquete.

Sempre, no final do treino, eu procuro falar sobre a vida, eu procuro ser bem claro para eles que nem todos vão conseguir atingir os objetivos que eles têm. Você conversa com um garoto desses, ele quer ser jogador profissional, ele quer ir para a NBA, ele quer ser o melhor do mundo. E quem não quer? O importante é que ele queira mesmo, mas ele tem que ter também essa noção, esse pé no chão de que poucos ali conseguirão. É importante que você não engane ele, e que ele saiba disso. Então, você tem que ser um formador também de pessoas”.

Embora não haja um limite exato que diferencie os propósitos de formação pessoal e formação esportiva no posicionamento deste treinador, pode-se afirmar que, na base desses propósitos, estão alguns valores sociais com características de natureza distinta, que podem explicar melhor a prioridade estabelecida por ele. Desse modo, em alguns momentos para a formação, João prioriza *valores de natureza pessoal* ou individual, como por exemplo os valores ou disposição para obter êxito ou realização pessoal; interação social; sentimento de igualdade social; amizade; aceitação de si próprio ou auto estima; diversão. Alguns deles referenciados à sua própria experiência pessoal.

“Agora, é lógico que junto a isso o trabalho social também. É normal, você trabalha também com o esporte, você sabe Valmor. Toda semana vem um pai me agradecer. Ontem mesmo, quando estava terminando o treino veio um pai falar comigo, sobre a mudança que teve no filho, em termos de escola, em termos de envolvimento com os amigos, em termos de desenvolvimento dele, pessoal, mesmo, muito importante! Então, isso aí é importante também, porque o esporte, no meu caso, por exemplo, eu era desse tamanho aqui, praticamente com 13, 14 anos. Então, eu era muito envergonhado, uma criança muito tímida. E o basquete p’ra mim foi uma luz também. Além de me dar um caminho profissional, me deu um caminho pessoal também.”

Por outro lado, João prioriza também valores ou modos de conduta como a disciplina; desenvolvimento de habilidade; perseverança; saúde; responsabilidade. Que podem estar na base de seu modelo de treino.

“Em termos de filosofia, eu não vou dizer que eu sou assim um disciplinador, mas eu acho que sem disciplina não se faz nada. Acho que é muito importante a pessoa ser organizada e organizar o que está fazendo. Aquilo é muito importante. Acredito muito que, se você tem 15 minutos para trabalhar, você tem que trabalhar 14 de fundamentos. Acho importante você trabalhar inclusive no adulto. Não adianta você ser um cara tático, um cara que se preocupa em fazer, aprender a fazer o time jogar organizadamente, mas se você não executa os fundamentos..., então eu priorizo os fundamentos. Minha filosofia é trabalhar o bê-a-bá do basquete. É importante trabalhar passe, é importante trabalhar arremesso. Isso, sempre! [...] se você parar para ver qual é a minha filosofia de trabalhar, eu te definir isso para mim é difícil, te explicar com palavras como ocorre a minha filosofia. É trabalhar! É trabalhar! Repetir, trabalhar! Repetir, trabalhar!”

Relativamente aos objetivos institucionais da entidade à qual João está vinculado, eles são considerados especificamente, desenvolver um projeto de formação e seleção esportiva do programa de governo da Prefeitura da sua cidade.

“Bom, como eu te falei, esse pólo especificamente que tem da Fundação. É lógico que é um projeto político, que é também explorado politicamente em virtude do número de crianças de rua que estão participando. Eu sempre digo, se o objetivo é político, mas ‘tá envolvido o esporte, ‘tá ótimo, não tem problema. [...] O segundo ponto, é lógico que é revelar os atletas para B., porque é o município mais forte em termos de Jogos Abertos, de Joquinhos, Escolares, nessas competições. B. tem uma tradição muito forte no esporte, e esses pólos são justamente para encaminhar essas crianças para o rendimento.”

6.3.2 Os propósitos de Fernando

Fernando alimenta propósitos claros a respeito da formação de jovens. Sua filosofia, como ele mesmo denomina, busca uma preparação desportiva sem que isso signifique um descuido em relação à formação pessoal dos jovens.

“Eu tenho uma filosofia de procurar preparar a criança, fazer com que ela cresça e que ela seja um jogador. Se não for um jogador, ser uma pessoa. A preocupação como o social, assim como o desenvolvimento desse menino, o T., eu ponho assim um objetivo, eu vou ajudar aquele menino a crescer como pessoa. Porque eu acho que aos pouquinhos foi conquistado, está se conquistando. A filosofia de um trabalho, se a criança não for vencedora, se você não for vencedor, você aprende com as derrotas.”

Para alcançar seus propósitos, Fernando se apoia e transfere para sua prática de treino os seus próprios valores pessoais a respeito do basquetebol. Desse modo, na base de seus propósitos estão os valores pessoais ou terminais de paixão pelo esporte, traduzidos por ele, na típica imprevisibilidade dos jogos coletivos (de que nada está definido num jogo). De fato, é o desejo de usufruir de uma vida mais estimulante ou excitante.

Por outro lado, os valores instrumentais são 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 caráter ou honradez.

“Porque eu aprendi com o Karlos também, o basquete é um jogo de xadrez. É um jogo assim, tu não pode estar pensando só na próxima jogada, tu tem que estar visualizando várias situações de jogo. Então, eu tenho uma grande preocupação na formação de pessoas assim, de gente com caráter, e criança de boa índole, que esteja preparada para a vida. Que ela possa um dia, naquelas situações na frente dela e ela saber resolver, saber encontrar os caminhos. Então, eu vi no basquete uma forma de não ser um esporte bitolado. De poder ali mostrar para a criança assim: Tu estás nessa situação da quadra, tu tens 4 situações para decidir o jogo, tu tens 4 formas, tu podes dar um passe lá, tu podes cortar, tu podes ir para a cesta, tu podes cortar e servir. [...] Então, acho que o basquete é muito disso, a gente pode criar muito, usufruir, fazer com a que a criança, o pensamento dela esteja constantemente ativo.”

Relativamente aos propósitos ligados ao modelo de treino, seguindo a definição de Lyle (2002), a ênfase de Fernando parece recair sobre os

“princípios operacionais” estabelecidos por Bayer (1994, 47), nomeadamente “impedir a progressão dos jogadores e da bola para a própria baliza” e “proteção da minha cesta e do meu campo”. Neste sentido, este treinador estabelece este conceito (tático) de jogo, fortemente marcado pelos aspectos defensivos, e a partir do qual o seu treinamento é idealizado. *“Eu acho que para ti jogar basquete não é só fazer cesta, tem que ter a posse da bola para poder fazer a cesta. Então, para isso tem que defender. Tem que ter uma defesa forte, tem que marcar com qualidade. Não precisa roubar a bola na defesa. A primeira coisa que eu sempre digo para os meninos: você vai marcar não para roubar a bola, você vai marcar para dificultar o ataque e induzir o atacante a errar. Tu vai induzi-lo à um erro. Tu vai dificultar ele ir para a cesta. Tu não vai (permitir ir) fácil para a cesta. Então, aí entra a questão da determinação. Acho que para ti marcar, ser um grande marcador, tu tens que ter determinação e vontade. Porque é muito cansativo, acho que é o fundamento mais difícil do basquete, é tu saber marcar assim. Então, é uma defesa forte, para poder ir no contra-ataque.”*

6.3.3 Os propósitos de Saulo

Os propósitos de Saulo apresentam semelhanças com a definição estabelecida por Lyle (2002), relativamente à filosofia do treinador. Marcadamente, ele distingue uma “filosofia de trabalho” enquanto uma atividade com valores cultivados para a sua própria vida, para a vida das crianças, dos jovens e adultos com quem trabalha e convive. Por outro lado, ele indica a filosofia de trabalho para o domínio específico do basquetebol, enquanto uma “atividade pura”, competitiva, de resultado e com fim em si mesma. Na sua perspectiva, a primeira engloba a segunda.

Existem alguns valores que estão na base de sua filosofia de vida, dentre os quais ele destaca os valores pessoais de amizade e companheirismo. Para ele, a amizade foi sempre um elemento importante de adesão pessoal ao basquetebol, de modo que, hoje, ele a reconhece como uma estratégia fundamental quando busca *“captar gente nova para as equipas”*. Saulo também acredita que suas habilidades para gerir estes fatores

de grupo foram determinantes para a continuidade de sua carreira de treinador. Acredita-se que estes episódios indicados por este treinador reforçam a idéia de uma certa estabilidade e a centralidade destes valores ao longo de sua carreira desportiva.

“A primeira vez que eu fui convidado, vários outros colegas meus também tinham sido, vários passaram por outras categorias e eu me firmei logo no primeiro ano, em termos de organização do grupo, de manter a equipe treinando, de conseguir manter o grupo coeso, de fazer o grupo render. E a partir daí, provavelmente, muito impulsionado pelo primeiro título que eu ganhei.”

Na sua prática profissional, Saulo também busca desenvolver valores relacionados ao auto-conhecimento e auto-estima, a medida em que o basquetebol é uma oportunidade dos jovens “aprender a aceitar as suas limitações”. Ainda, é um meio de grande “desafio” aos jovens porque permite uma aprendizagem social importante. Ou seja, “[...] *vivemos numa sociedade terrivelmente competitiva, mas ela chega a ser competitiva a um nível, sub humano, sub civilizado. E acho que o esporte começa e pode resgatar o direito de você competir sem ser derrotado*”.

De fato, assente nestes valores, este treinador busca levar estas pessoas a se relacionarem melhor entre si e também consigo mesmo. Percebe-se também uma visão holística ou sistêmica do treinador implicada nestas relações entre o jovem, o esporte e contextos sociais mais amplos.

Em relação à sua filosofia ou modelo de treino, Saulo trabalha para desenvolver um tipo de defesa que denomina de “pró-ativa”, ou seja, uma defesa que esteja “ *o tempo todo fintando, o tempo todo ameaçando cortar o passe, o tempo todo ameaçando tomar a bola, tempo todo empurrando o jogador para um lado e para o outro*”. Quanto ao ataque, ele busca o que denomina de ataque “pró-reativo”, dizendo ao atacante: “*espere a defesa fazer um movimento e explore o movimento que a defesa faz.*”

Na base de sua defesa, ele destaca valores de esforço, disposição para o trabalho defensivo. “*Porque primeiro, eu tenho um conceito de defesa de que 89% é vontade e os outros 11% são posicionamento, deslocamento, a técnica*

defensiva. Por outro lado, no seu ataque, ele propõe o desenvolvimento da capacidade reflexiva do jovem, de modo que o jogador possa compreender a dinâmica ou como “funciona o jogo”. Assim, Saulo acredita que está a fornecer uma aprendizagem permanente sobre o jogo, ou uma fundamentação tática (jogo livre), na qual se assenta ou permite a aprendizagem dos demais conceitos táticos do jogo de basquetebol. É também a partir da reflexão que este treinador acredita estar “instrumentalizando” o jovem para agir para além do jogo.

“O meu ataque, eu quero que ele espere a defesa fazer um movimento e explore o movimento que a defesa fez. Eu quero um ataque pró-reativa, não pró-ativo. Fantástico! Porque vai ao encontro da minha filosofia de vida. Eu não estou trabalhando jogador de basquete, estou trabalhando um ser humano. Quanto mais eu puder desenvolver o discernimento dele, a capacidade de análise dele, a capacidade de se adaptar às situações [mais] estou contribuindo ainda mais para a vida dessa pessoa. Então, eu prefiro arriscar alguns momentos de derrota, e ter um padrão de jogo que se aproxime disso que estou te falando. É difícil chegar? É! Tem hora que você chega; tem hora que você não chega.”

6.3.4 Os propósitos de Milani

Para Milani “não só o basquete, mas o esporte, é responsável por tudo”. Ou seja, ele é um meio importante para a exercitação e aperfeiçoamento de valores mais individuais ou pessoais, mas é também um potente instrumento de aprendizagem social. Relativamente ao primeiro grupo de valores, ele destaca o ambiente “familiar “que tenta recriar para as suas jogadoras da equipe; a autonomia que as competições e viagens proporcionam aos jovens; a satisfação pessoal e sentido de igualdade dos jovens, ao desfrutar de uma oportunidade (viagens, pertença a um grupo), que em outras situações de vida social lhes é vedada. Por outro lado, ele acredita que a atividade desportiva é regulada por um conjunto de valores muito próprios, que associada a uma postura adequada do treinador, pode favorecer ao desenvolvimento de valores como o senso de disciplina e responsabilidade, cidadania, sentido de justiça e

ética, auto-controle, criatividade e, acima de tudo dedicação. Para este treinador, sua história de vida é uma importante fonte para se identificar os valores que norteiam os seus propósitos para o treino.

“Eu tenho uma palavra que eu me defino: dedicação! Eu acho, não é uma filosofia, mas eu tenho exemplo meu, da minha dedicação, de conseguir ...(superar) até problemas de vida pessoal, mas eu acho que tudo que eu..., tudo não! Eu quero almejar mais! Mas acho que eu nunca vou parar. E sempre fui conseguindo. Isso eu transporto para elas, eu transfiro para elas.”

Pragmático por natureza, ele defende a “dedicação” ao trabalho e o enfrentamento das dificuldades como a forma mais segura de alcançar os objetivos pessoais. Mesmo que ele admita alguma distinção entre sua vida pessoal e profissional, os valores instrumentais de responsabilidade e determinação para superar diversidades (valentia, energia), parecem ser o elo de ligação entre essas duas dimensões. *“Então, eu digo, eu acho que eu estou no caminho certo. Acho que deu certo isso que eu pensei. Porque a dedicação vai envolver o quê? Vou falar delas: Quantos finais de semana fora de casa? Teve um ano que eu fiz setenta e dois jogos, em um ano. Quanto tempo fora de casa? Quantas festinhas que elas deixaram de ir? Eu, quantos aniversários de filha eu passei longe de casa? Isso o que é? Dedicação! A gente se entrega, esse é o termo. [...] Então, aí você vai tendo resultados e continua. É lógico que tem variantes, mas deu resultado. Eu vou seguir essa linha: É treinar, treinar e superar. Eu uso muito esse termo com elas: superação. Muito, muito eu uso isso.”*

Referenciado ao que Lyle (2002) denominou de modelo de treino, durante este microciclo investigado, Milani utilizou-se também do termo “superação” com um significado mais voltado para um domínio cognitivo estratégico do que afetivo. Devido à proximidade de mais uma competição, este treinador estabeleceu propósitos com base na relação de oposição do “ataque e defesa”. Concretamente, sua proposta foi de estimular a autonomia de pensamento tático individual ou de grupo em situações mais próximas do jogo, de modo que elas pudessem ser “criativas” e criar soluções frente às dificuldades impostas pelas adversárias no jogo. Pode-se sugerir que este tipo

de trabalho evidencia uma perspectiva dialética, que na perspectiva de Bayer (1994) se apoia nas relações de forças entre a defesa e o ataque para obter aprendizagens (táticas). É uma perspectiva de trabalho que se contrapõe às formas ensaiadas de jogo no ataque, ou como ele mesmo explica: *“Eu quero que elas sejam criativas, eu não tenho quinhentas jogadas, como têm time que tem quinhentas jogadas. Aí, é um relinho.”*

Concretamente, Milani preparava sua equipe para um tipo de jogo mais veloz, que privilegiasse as fases de transição de ataque e defesa. É uma proposta de jogo que credita à velocidade as maiores possibilidades de rendimento da sua equipe e que leva em consideração o fato das jogadoras terem uma estatura “mais baixa” em comparação a jogadoras de outras equipes. Esta opção é antes de tudo uma forma “para fugir do cinco contra cinco”.

“E essa situação de jogo, ali, de três contra três, é uma situação bem real de jogo para você..., porque hoje, basquete hoje, o ideal é não jogar o cinco contra cinco. O ideal é você chegar na transição com três contra dois, dois contra um. E cinco contra cinco já complica um pouco.”

6.4 O conhecimento curricular dos treinadores

6.4.1 Como João organiza o conteúdo

6.4.1.1 O contexto do treino

João realizava seu trabalho nas instalações esportivas de uma escola particular no centro da cidade. Embora o programa de iniciação de basquetebol cumprisse objetivos de um projeto público com um propósito social implícito, e voltado concretamente à iniciação desportiva da Fundação Municipal de Desportos do município, a condição de Coordenador do Departamento de Educação Física nesta escola particular permitiu-lhe que se estabelecesse um protocolo de cooperação entre a Fundação Municipal e esta escola, para a utilização do espaço desportivo.

Os treinos, portanto, eram realizados três vezes por semana, uma hora e meia por dia, com início às dezoito horas, em uma das quadras do complexo esportivo do colégio. Neste espaço coberto, amplo e organizado, se

desenvolviam a maioria das atividades curriculares de Educação Física e também as atividades dos programas extra-curriculares de modalidades como voleibol, ginástica, futebol de salão, dos alunos da escola. É um espaço físico privilegiado que comporta a prática simultânea de atividades esportivas variadas.

Relativamente aos jogadores, eram cerca de 30 a 40 jovens, todos do sexo masculino, com idades entre 12 e 15 anos, com um tempo de prática no programa de 5 meses. A grande maioria dos alunos era da rede pública estadual e municipal de ensino, procedentes de estratos sociais diferentes (poder aquisitivo médio e mais baixo). O fato de alguns jovens já demonstrarem algum conhecimento de basquetebol, nomeadamente os mais velhos, fez com que João os considerasse como *“[...] um grupo muito heterogéneo. Tem bastante que já tem a noção, já domina alguns fundamentos, não domina o jogo, é lógico, completamente, mas domina os fundamentos. E um outro grupo que realmente é totalmente zero. Muito zerado nesse sentido.”*

João também denominava parte desse grupo como “flutuante”, ou seja, havia cerca de 20 a 30 jovens que se mantinham frequentes nos treinos, mas uma outra parcela do grupo se alterava constantemente, por força das situações de abandono e ingresso que ocorriam a cada treino. Esta circunstância influenciou o seu treino dado que era necessário estabelecer um conjunto de conhecimentos que correspondesse às expectativas e ao nível de aprendizagem diversificado dos alunos, mas que cumprisse, também, os objetivos do programa geral. De fato, são preocupações relativas à progressão do conteúdo, e envolvem, segundo Mesquita (2000), a dimensão do conteúdo a incluir no treino (extensão); nível de pormenor a aplicar do conteúdo (profundidade); a ligação entre o que foi aprendido e o novo (sequência); e o que deva ser realçado de cada conteúdo ensinado (ênfase). No caso particular de João, a profundidade e a sequência dos conteúdos parecem ser as suas principais inquietações.

“O que vem à minha mente é a dificuldade que eu estou tendo com essa situação, por exemplo, é um eterno recomeçar; tem alunos que estão sempre chegando; então você está sempre pegando alunos novos, que não sabem. É

lógico que a gente deve passar pelos fundamentos, mas aumentando o grau de dificuldade, e eu estou tendo dificuldade nisso, porque eu tenho sempre que voltar atrás. Fica chato para quem já sabe, porque tem sempre que estar voltando ao passo mais básico, e acaba prejudicando também os que estão começando, porque em alguns momentos eles estão fora, eles ficam meio fora de sintonia.”

O caráter público, gratuito e social do programa também ampliou as preocupações deste treinador.

“Embora a gente saiba que nem todos irão (para algum clube), você não pode simplesmente dispensar. Não pode chegar e falar: olha, acabou, você não conseguiu ir para o clube da cidade, nem pegou outro clube para jogar, eu te preparei até um determinado ponto, você não está pronto, então você sai. Não! Você não vai poder fazer isso, eles vão continuar, desde que queiram. Isso aqui é uma coisa gratuita, aberta para a comunidade.

Outro aspecto importante evidenciado por João, e que provavelmente se refletiu nos seus propósitos de ensino (interação social; sentimento de igualdade social; amizade; aceitação de si próprio), é a distinção social ou sócio econômica entre as pessoas da cidade. Embora se tenha reconhecido que esta cidade apresente índices de desenvolvimento social e econômico muito favoráveis ou positivos em comparação à grande maioria das cidades brasileiras, as diferenças sociais são situações emblemáticas no contexto do país e se refletem sempre em algum nível no meio social. Neste caso em particular, circunscreve um contexto mais amplo do ensino do treinador, mas com alguma influência.

“Então, tem crianças que chegaram aqui no começo do ano, que não abriam a boca, eram super tímidos, tinham vergonha até de entrar no colégio. Porque é um colégio de elite da cidade, vamos dizer assim. Chegavam na porta, ficavam meio sem graça. [...] Então, hoje eu já vejo que eles entram, interagem com alunos aqui do colégio, conversam com crianças de classe social diferente da deles. Alguns já se tornaram amigos, porque a gente vê conversando e marcando coisa [encontros sociais].”

6.4.1.2 O planejamento do treino

João elaborou um planejamento anual que engloba três níveis de Objetivos (Programa, Geral e Específico da modalidade). Neles são enunciados o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores desportivos, mas sobretudo, e sob a forma de objetivos específicos, é enfatizada a “descoberta e o desenvolvimento de talentos”, “a orientação dos jogadores para os clubes”, assim como a “adaptação dos jovens às peculiaridades do basquetebol (regras, fundamentos e conteúdos táticos)”. Nestes objetivos específicos, os propósitos institucionais e sua filosofia de trabalho sobressaem sobre os propósitos pessoais. E isto se reflete na ênfase que confere aos conteúdos técnicos e táticos indicados no planejamento. Apesar do planejamento ser anual, João só havia estabelecido os conteúdos do primeiro semestre, haja vista que as atividades para o semestre subsequente estavam condicionadas a uma avaliação do programa. Para ele, o jogo é a referência primordial para o planejamento e para todo o ensino, ou seja, treinar só tem sentido se for para jogar ou para saber jogar melhor.

“Eu vou fazer esse torneio agora, até o final do mês. Eu estou vendo uma vaga de quadra aqui no colégio, para que a gente também os avalie. Eu sempre digo: a prova, se for fazer uma correlação do esporte com o estudo, a prova do esporte é o jogo. Você ali vai ver se o cara tirou 10 ou se tirou 5. E se tirou 10, mas o que ele pode melhorar, onde ele está (nível). [...] Eles (Fundação) me pediram para fazer, eu encaminhei. Eles estão me cobrando o segundo semestre, só que eu coloquei para eles que eu não quero fazer o do segundo semestre enquanto eu não tiver essa competição com eles, para eu ver em que nível eles estão, para eu poder passar. Tanto que vai ser uma competição não só do meu pólo aqui, mas de todos os pólos da Fundação, para eu poder passar isso para todos.”

Além deste planejamento anual, que serve a outros treinadores dos demais núcleos de ensino do Basquetebol da cidade, João também realizava planejamento de nível mensal e semanal. Este último parece ser aquele com controle maior por parte deste treinador e também era elaborado por escrito. Por outro lado, o treino diário não teve o mesmo tratamento descritivo do que

os demais. O registro do treino implementado era elaborado posteriormente como um relatório escrito, anexado e enviado mensalmente à entidade responsável pelo programa.

A característica mais particular de João relativamente ao planejamento pode ser verificada em treino diário. Este era idealizado mentalmente sem ser materializado por escrito, constituído por tópicos ou “fundamentos” quase sempre de caráter técnico-tático, e que cumpre uma lógica ou “a própria sequência para chegar ao jogo.”

“Eu vou jogando assim, dando os fundamentos ofensivos com bola, defensivos sem bola, vou jogando eles, no meio da semana. Então, faço uma parte na segunda, uma parte na quarta e na sexta feira eu aplico na forma de jogo, fazendo correção durante o treinamento. Segunda feira eu pego mais um tipo de fundamento, quarta outro tipo, sexta feira eu volto..., nem toda sexta feira eu faço coletivo, mas agora, no começo, eu estou fazendo às sextas feiras para dar uma motivada.”

Embora João utilize o termo “jogando” ou “dando os fundamentos”, induzindo a uma idéia de aleatoriedade no ensino dos conteúdos técnicos, isto não ocorre verdadeiramente. Ele parece possuir uma lógica ou sequência de apresentação dos conteúdos ligadas às Fases de Jogo, termo utilizado por Oliveira (2001) com base na proposta inicial de Bayer (1994) para designar as situações fundamentais que ocorrem no jogo propriamente dito. Ou seja, *defesa* (rebote e posse de bola) – *contra ataque* (drible, passe) – *ataque* (finalizações) – *transição defensiva* (posição defensiva).

Neste sentido, ele divide o jogo em fases e seleciona os conteúdos ou “fundamentos” em referência à utilidade correspondente para cada uma dessas fases. O somatório destas fases é o próprio jogo. A forma de exercitar, combinando habilidades e considerando os espaços ou corredores de jogo devem dar o significado tático e as justificativas destas aprendizagens técnicas. Sob esta perspectiva, por exemplo, e dentre as diversas fontes que possui para planejar o ensino do basquetebol, ele cita “um caderno com exercícios de rebote, de exercícios de drible, exercícios de finalização, “ que frequentemente serve de fonte de pesquisa mais imediata.

“A própria sequência para chegar no jogo também. O jogo também é uma combinação de vários fundamentos. Então, eu procuro sempre fazer dois, três fundamentos ao mesmo tempo. É lógico que, quando há a necessidade de corrigir, fica-se mais especificamente nele. Agora, se puder juntar um passe com o arremesso; um passe e um arremesso e um bloqueio de rebote; um passe, um arremesso e um bloqueio de rebote, com um primeiro passe para um contra ataque. E assim vai juntando, um passe e um arremesso e um bloqueio de rebote; um rebote, um passe para o contra ataque e uma chegada (ataque). Aí vai construindo o jogo, por partes. Vai fazendo eles entenderem que não é simplesmente pegar o rebote e jogar a bola para outro jogador. E o que eu vou fazer depois que chegou na mão do outro jogador? O que eu vou fazer depois que a bola chegou na minha mão? Vou sair batendo que nem um louco e bater para dentro de qualquer jeito? Não. Tenho que achar meus companheiros, por onde vou passar na quadra. E aí, é lógico, na sequência, botando o jogo para que ele veja realmente que por mais que a gente treine, por mais que a gente programe, que o jogo vai precisar da criatividade dele, da improvisação dele, porque nem sempre vai estar daquela maneira ali.”

Em seu planejamento geral, João estabeleceu uma sequência no ensino dos conteúdos evidenciada por três etapas:

- 1º. Adaptação aos instrumentos do jogo (bola, quadra, regras) e introdução aos fundamentos ofensivos básicos (passes, dribles, finalizações);
- 2º. Desenvolvimento dos fundamentos ofensivos e defensivos (passes, dribles, finalizações, rebotes, mudanças de direção) e aprimoramento de conteúdos da etapa anterior;
- 3º. Iniciação ao jogo formal, com regras adaptadas e formas jogadas (1x1, 2x2, 3x3, 4x4);

Em primeira análise, a estrutura verificada no planejamento de João mostra algumas características que se assemelham aos encontrados no Modelo de Desenvolvimento de Conteúdo dos Jogos de Rink (1993). Neste modelo, quatro fases de exercitação são sugeridas: Tipo 1 - exercitação das habilidades simples sem oposição e capacidade de controle do objeto de jogo; Tipo 2 - exercitação da combinação de habilidades sem oposição, estabelecer

relações motoras de cooperação com outros; Tipo 3 - exercitação em situações de oposição simplificada, táticas básicas ofensivas e defensivas; Tipo 4 - pratica em situações semelhantes ao jogo formal e formas modificados de jogos com especificações das funções. Embora não haja uma correspondência exata entre as proposições indicadas pelo treinador e o Modelo de Ensino indicado, algumas características evidenciam alguma semelhança nas duas formas de trabalho. Nomeadamente a sequência de apresentação dos conteúdos; a ênfase no ensino das habilidades técnicas; a referência à funcionalidade do jogo (Graça & Mesquita, 2006; Rink, 1993).

6.4.1.3 A rotina de treino. (As partes da aula)

Invariavelmente, os treinos diários de João evidenciaram alguns segmentos típicos durante o período de observação. Suas rotinas se iniciaram pelos Alongamentos (1); seguidas por uma Instrução inicial e esclarecimento sobre os objetivos do treino (2); seguindo-se para as Tarefas de aprendizagem (3); e Análise final do treino (4). Esta rotina alterava-se no terceiro e último dia de treino da semana, quando este treinador realizava atividades de Jogo Formal com o objetivo de proporcionar aos jovens a oportunidade de aplicar as habilidades aprendidas na semana, avaliá-los, motivá-los e também ensinar outros conteúdos em situação mais próxima da realidade do jogo.

“A gente trabalha dois dias de basquete fundamento. Ontem até, a gente abriu uma exceção, fez um cinco contra cinco, ali no final, incentivando o rebote, que acabou nem dando muito certo. Mas eu trabalho segunda e quarta com eles e sexta-feira a gente joga. [...] Até para aquilo que a gente sempre falou, para ter a motivação e ter a avaliação da semana. [...] é uma hora também, é lógico, é a hora do jogo, é a hora do coletivo, mas é hora de correção também. É hora de parar, explicar, olha: tem quatro desse lado, não tem como ter quatro jogadores do lado da bola. Vai para lá, espalha. Então nesse dia a gente vai dando essa orientação também.”

Com base em seu planejamento, nas observações e avaliações pessoais que realiza, João enfatizou, no primeiro treino, primordialmente os fundamentos técnicos do rebote; para o segundo treino, seu ênfase recaiu

sobre a finalização; no terceiro a aplicação desses fundamentos em jogo; e por último, no quarto treino, priorizou os fundamentos de ataque com bola, nomeadamente, drible, bandeja, arremesso e passe.

6.4.1.4 O ensino do rebote

O 1º treino do microciclo observado foi destinado á exercitação de aspectos relacionados ao rebote, propriamente dito, denominados por João de “tempo de bola na tabela, bloqueio de rebote e rebote”. Entretanto, a forma como este conteúdo foi ensinado evidencia uma subdivisão ainda mais detalhada do rebote, em sete fases, com uma ordem de apresentação e interligações entre si bem vincadas. Assim, indica-se as seguintes fases do rebote: (1) a observação do arremesso do adversário; (2) o bloqueio ao jogador atacante; (3) a aproximação; (4) o saltar ou tempo de bola na tabela; (5) a tomada de posse da bola ou rebote; (6) a queda após a posse de bola; (7) a proteção de bola; e por último o treinador “concilia” o passe ou drible que, mesmo não fazendo parte do rebote, surge como forma de caracterizar a continuidade das ações de jogo na construção de ideia do jogo ou da noção de tática coletiva.

“Se sai um arremesso, você não pode perder tempo olhando para a bola, nem indo atrás da bola, porque a bola bate no aro e vai na mão do jogador que você está marcando. Se sai um arremesso, antes de você ir para a bola, você tem que se preocupar em não deixar o teu adversário entrar. [...] outra coisa, depois que você tirou ele, você vai aproximar para saltar e pegar a bola. A maneira como você cai no chão é importante, você tem que cair equilibrado. [...] Depois que você pega o rebote. Eu pego o rebote, eu não posso me virar para o meio do garrafão, porque é onde está todo mundo. É tapa na mão, na bola. Eu vou perder a bola. Depois que eu pego o rebote, eu tenho que dar o passe nesse ângulo aqui desse lado, ou nesse ângulo aqui desse lado. Se eu conseguir passar lá, ótimo. A gente adiantou muito o contra ataque, o jogador vai pegar lá e já vai estar melhor posicionado.”

O rebote defensivo foi o ponto de partida do treinador no microciclo observado. Esta escolha serve para tornar mais clara a sua lógica pessoal de

compreensão do jogo aos alunos, já referenciada anteriormente como Fases de jogo.

O rebote defensivo é uma forma importante da equipe defensora recuperar a bola e alterar a Fase de jogo ou *status* da equipe, deixando de ser uma equipe defensora para tornar-se atacante. O rebote defensivo (seguido de passe ao corredor) cria a idéia de início/saída da equipe para a realização de outras ações coletivas, como o contra ataque/ transição/ finalização, de forma organizada (Oliveira, 2001). Ainda mais, esta associação favorece ao jogador criar a noção de ocupação do espaço de forma mais racional ou organizada, assim como o uso dos corredores de jogo.

“ O rebote é um trabalho, como quase tudo no basquete, termina numa ação individual, mas é altamente coletivo, porque se eu bloquear o meu, mas se uns deles não bloquearem, algum pode entrar e pegar a bola no meu lugar. Então, essa noção do coletivo desde pequeno é que é importante, tanto para a defesa, quanto para as coberturas. Tanto para o trabalho de rebote, quanto para os trabalhos ofensivos. [...] É importante você ensinar desde novo que é coletivo. Eu não passei por isso, fui aprender na categoria Infante o que era um bloqueio de rebote. E que isso era uma ação coletiva. O rebote também era uma ação coletiva. A saída de contra-ataque estava encaixado a isso, mas é uma ação coletiva também, porque cada um tinha que estar posicionado no seu lugar para poder preparar essa saída equilibrada, um apoiando o outro na quadra. ”

Visto dessa forma, pode-se afirmar que o trabalho de João está subordinado á esta sua lógica de compreensão do jogo. O seu conhecimento a respeito do basquetebol permite-lhe construir e “desconstruir”, e neste caso, decompor as estruturas do jogo em função do que julga ser prioritário para a aprendizagem dos alunos, induzindo-os à compreensão desta lógica de Fases.

Durante o ensino do rebote defensivo, João enfatizou algumas das fases, mais do que outras, particularmente o bloqueio defensivo recebeu mais atenção. Embora outras fases do rebote também tivessem sido ensinadas, este treinador considerou o bloqueio como “ *o objetivo do dia*”. Esta preocupação indica um pouco mais da força que as reflexões sobre sua experiência de prática pessoal exercem sobre seu ensino.

“Eu sempre falo para os meus atletas, eu fui falar em bloqueio de rebote, posicionamento de rebote, no Infante para o Juvenil, antes disso nunca ninguém tinha me falado. E isso é um terror, você passar o tempo todo do Mirim, Infantil, Infante em basquete e não saber nem o que é bloqueio de rebote. Quando eu comecei a entender que se eu fechasse o jogador, era melhor para eu me aproximar, para ele pelo menos não entrar.”

Durante o treino do bloqueio defensivo, João buscou focar a atenção dos jogadores na “preocupação” ou no estado de alerta permanente que eles deveriam adotar para o controle mais efetivo da movimentação do atacante, de modo a evitar a sua progressão. Para ele, o bloqueio é uma questão de “atitude mental”. Mais do que observar, é preciso compreender a situação que se configura, distinguir qual o elemento mais importante na ação do atacante, decidir e agir adequadamente em referência ao atacante e também à bola. Na sua instrução inicial sobre o conteúdo a ser trabalhado naquele 1º treino, este treinador estabeleceu uma certa hierarquia entre as competências necessárias ao êxito no bloqueio defensivo, das quais a “preocupação” com o atacante é a decisão mais acertada. Ainda mais, ele serve-se de alguma analogia entre um jogador consagrado internacionalmente e a particularidade da situação de treino, para criar um sentimento de valorização dos alunos para com este detalhe.

“Se o jogador for alto e tiver uma boa impulsão é importante. Mas eu sempre lembro, quando a gente começa esse trabalho de rebote, o Denis Rodman. Foi talvez o maior reboteiro da história da NBA e não era tão alto assim, nem era tão forte assim. Agora, o que ele fazia? Ele se posicionava bem, e mais do que se posicionar, ele bloqueia o adversário para não deixá-lo entrar no rebote.”

Uma questão que se destaca na realização das tarefas de bloqueio defensivo é relativamente a quem cabe decidir sobre o momento de executar o bloqueio após o arremesso. No caso de João, para obter o resultado desejado no treino apenas do bloqueio, ele simplifica a situação entre o defensor e o jogador que arremessa, realizando uma decomposição da situação de jogo que eximiu o aluno da responsabilidade da decisão. De fato, o uso do apito

estabeleceu o limite entre o *status* defensivo e ofensivo do jogador que realizava o bloqueio.

“ O posicionamento do exercício é esse aqui e com a bola no meio, quando eu apitar, o pessoal que está fora vai tentar pegar a bola dentro. Pessoal que está dentro não vai deixar, não vai deixar. Eu vou apitar, a hora que eu apitei, você vai meter o corpo nele e não vai deixar. [...] Primeiro de frente para ele, de frente. Soneca, de frente, depois, quando eu apitar é que vira. Começa de frente, quando eu apitar, vira. [...] Olha aqui, fica de frente para o jogador, na hora que eu apitei mete o corpo nele e bota ele para fora, não deixa o jogador entrar. [...] Olha vocês aí, primeiro de frente, a hora que eu apito, busca o contato com o jogador e aguenta ele, tá? ”

Na avaliação que faz sobre o ensino do bloqueio defensivo, ele reconhece a dificuldade dos alunos na aplicação desta habilidade em contexto de jogo e acredita que ela possa estar ligada aos conhecimentos insuficientes de defesa individual e rebote ou justamente na interligação entre ambas. O jogo realizado para aplicação do conteúdo lhe forneceu uma certa medida para avaliar a necessidade de uma abordagem posterior. Muito provavelmente, partindo da utilização de situações de “fracionamento do jogo” (1x1; 2x2; 3x3), ou até do movimento, para alcançar a aprendizagem almejada. Estes procedimentos, associados a uma supervisão mais acurada e individualizada dos jovens seriam suas indicações para resolver estes problemas na aprendizagem. De modo geral, para resolver esta situação, João parece prescrever uma progressão (ou regressão) inversa àquela que utiliza para o ensino. Realiza portanto, um “fracionamento” do jogo em Situações de jogo; posteriormente fraciona estas Situações em movimentos; por último fraciona o movimento.

“Na verdade eu achei que iria ter mais bloqueio de rebote, os cinco jogadores estariam bloqueando, para depois ir catar a bola. E, na verdade não aconteceu muito isso. [...] Se fosse equipes menores, talvez até com três jogadores, quatro jogadores, talvez surtisse mais efeito, porque eles poderiam identificar bem, quem estavam bloqueando, quem não estavam e cobrar isso aí deles. [...] Acho que nesse caso aí, eu teria de trabalhar de novo a parte do

fracionado ali, o três contra três. Voltar essa parte aqui ou talvez fazer outro educativo de bloqueio de rebote, individual[...] é, voltaria ao fracionado, educativos de um contra um, dois contra dois, três contra três com bloqueio de rebote e tentaria fazer os coletivos com menos jogadores, talvez um três contra três, quadra toda.”

6.4.1.5 O ensino do Arremesso/finalização

Assim como no primeiro treino, João elege um aspecto a ser ensinado como prioritário ou central e durante a exercitação dos demais “fundamentos do dia”, ele concilia algumas particularidades destes fundamentos com o tema central para que possam vir a preparar ou reforçar a aprendizagem desejada. Esta forma de trabalhar, além de cumprir o seu objetivo diário de treino, lhe permite remediar as dificuldades que enfrenta constantemente relativamente ao caráter “flutuante” dos componentes do grupo e as diferenças nas aprendizagens que disso decorre.

“Nós vamos trabalhar o seguinte, além do domínio de bola, finalização. Principalmente finalização, nós vamos trabalhar hoje. Alguns já sabem, outros sabem mais ou menos, outros não sabem nada. Por isso que a gente, volta e meia, está retomando algumas coisas que a gente já fez. Então, nós vamos preparar a perna para o arremesso. O arremesso é mais importante aqui na perna do que aqui em cima. Você pode ter o arremesso aqui, você pode ter o arremesso aqui, mas se a tua perna estiver posicionada errada, ela não vai cair.”

As fases que João estabeleceu para o ensino do arremesso constituíram-se em: recepção da bola; preparação; salto; e lançamento propriamente dito. A preparação, ou o “trabalho de pernas” para o lançamento foi o foco do ensino deste treinador dentro do lançamento. Esta decomposição do movimento do lançamento serve, em primeiro plano, para simplificar a aprendizagem e remete também a uma preocupação pessoal com o equilíbrio ou o “controle de corpo” do jogador. Diferentemente de abordagens de outros treinadores que conheceu, ele afirma inverter a forma mais comum do ensino do arremesso e centra seu trabalho na aprendizagem da “mecânica” da

preparação, ao invés da mecânica dos movimentos dos braços. Mesmo que para isso ele venha a comprometer um pouco da motivação dos jovens, a medida que não dá continuidade ou vazão ao desejo natural dos jovens para realizar lançamentos nesta fase de formação.

“Então, quem é destro, ou seja, arremessa com a mão direita, vai ter que preparar o arremesso com a perna esquerda e trazer a perna direita um pouquinho para frente. Não pode ser muito porque desequilibra, nem muito grudado também, porque não dá certo. [...] Quando a bola está chegando na tua mão, você prepara com a perna esquerda e traz a direita. Prepara com a perna esquerda e traz a direita. Esse movimento que eu estou fazendo, olha para a minha perna, olha. E daqui, eu salto, pulo e caio no mesmo lugar. Não posso cair para frente, para traz, nem para o lado. Eu recebo, preparo, salto e deixo o braço. Então, não se preocupa com o braço, não se preocupa com mais nada, se preocupa com a tua perna. [...] Quem é canhoto, é ao contrário, prepara com a direita e traz a esquerda para frente.”

Para ensinar a preparação, João referiu-se a uma aprendizagem de quando ainda era jogador em estágio na Espanha. A proposta inicial foi especificamente a utilização do movimento natural de andar (movimentos alternados e coordenados entre os braços e as pernas) para servir de base ou referência à aprendizagem do drible em deslocamento. Contudo, João amplia esta proposta, baseada na idéia de transferência de aprendizagem, e a utiliza para o ensino do arremesso (arremesso e bandeja). A noção do “ pé contrário à mão do drible”, portanto, é utilizada como referência para a aprendizagem do movimento de preparação para os arremessos jump e também da bandeja. Por definição, na transferência de aprendizagem, as habilidades novas de um indivíduo não são integralmente novas, mas o resultado da combinação entre uma habilidade não conhecida e outra já adquirida ou conhecida pelo indivíduo (Ruiz Pérez, 1994).

“Agora, essa parte de, na hora do drible, quem me ensinou mesmo foi o Mauro que é professor da Federal lá de Porto Alegre, que estava fazendo doutorado na Espanha, que eu fiquei na casa dele. De você bater a bola e forçar sempre o pé contrário à mão que está batendo no chão. Ao mesmo tempo que a bola

bate no chão com a mão direita, o pé esquerdo bate. Aí, quando você vai batendo é só você acertar essa passada que já está pronto antes de entrar, entendeu? Naturalmente. Aí você bate com a mão direita, o pé esquerdo no chão, quando você segura já vai, um, dois (bandeja). Já pega, já vai forçando e na hora que vai driblando, eles já sabem, até para proteger a bola, porque já está a bola protegida aqui.”

Dentro desta perspectiva de ensino indicada, a preparação para o arremesso foi trabalhada primeiramente nos exercícios de controle de bola. Neste sentido, as instruções de João tinham como foco direto a coordenação entre o movimento do drible e a perna contrária ao drible. “*Se está batendo com a mão direita, quando a bola está no chão, a perna esquerda bate junto. Olha, se está batendo com a esquerda, quando a bola bate no chão, o pé direito bate junto. Bola da cintura para baixo e, olha para frente. [...] ao mesmo tempo que a bola bate, o pé contrário bate. Ao mesmo tempo. Tá bom?”*

Em um momento posterior, a preparação é exercitada de forma mais específica e na sequência da recepção de um passe direto. Todo o exercício é voltado à simulação e criação da idéia de arremesso na sua totalidade. “*Quem está do lado de fora sem bola, vai cinco vezes tocar na outra linha branca e volta até essa linha branca. Na hora que estiver chegando, prepara com a esquerda, traz a direita e arremessa para ele como se ele fosse a cesta. O arremesso não tem problema como vai ser, o que tem problema é isso aqui, olha, na hora que receber, preparar.”*

Na execução da bandeja, a “preparação de pernas” refere-se especificamente ao momento que antecede a execução do tempo rítmico. Semelhante à realização do arremesso (jump), deve haver na bandeja, um instante de ajuste corporal ou coordenação entre os movimentos das pernas (preparação) e os movimentos de braços (recepção da bola; paragem do drible) que favoreça a execução dos tempos rítmicos da bandeja.

João deteve-se pouco tempo no ensino da bandeja para a “preparação” por conta dos resultados obtidos nos exercícios anteriores, em virtude da transferência de aprendizagem. Contudo, sempre que as dificuldades de execução ou aprendizagem da bandeja tornam a surgir ele relembra aos

alunos à idéia inicial: *“Tem duas maneiras para você não se confundir, bem fácil. A primeira é a questão do drible. Sempre que você está batendo com a mão esquerda, o pé direito está batendo na frente. O pé direito está batendo na frente. Quando você bateu a bola perto do garrafão, você já vai segurar e já vai dar a primeira passada com a perna que está atrás. Esquerda, direita e joga. Outra maneira de não se confundir também, de saber que lado você entra, com que perna, é você ficar na cabeça que sempre a perna que entra primeiro na passada é a que está mais perto da linha lateral.”*

No ensino da bandeja de um modo geral, João mostrou preocupação constante com o salto para cima (e não para frente) após a realização do segundo tempo rítmico. E a elevação do joelho foi a indicação referenciada: *“ O último salto da bandeja não pode ser para frente, que desequilibra a bola, ele tem que ser para cima. Você tem que chutar esse joelho direito aqui, porque a bola fica mais leve na tua mão. Se fizer isso aqui, ajuda a saltar mais. E joga a bola no quadradinho, não tem como errar.”*

Após o ensino dos tempos rítmicos pelo lado direito, de uma forma mais tradicional, como ele mesmo denomina, este treinador repete todo o exercício pelo lado esquerdo. *“É meio antigo esse jeito de ensinar (marcar os dois tempos rítmicos no chão), mas eu gosto porque, pelo menos no primeiro dia, eles já sabem quais são os dois passos. Aí, logo em seguida, eu faço eles conseguirem com o drible e conseguirem pegar a passada certa.”*

Por fim, pode-se sugerir ou especular que a exercitação, no segundo treino do microciclo, do controle de bola associado ao drible em deslocamento pelos corredores laterais da quadra, culminando em finalizações, remete à idéia de uma interligação sequencial no seu ensino entre rebote-transição-ataque.

6.4.1.6 O ensino do jogo

Para João, o jogo formal é o momento mais importante para a avaliação do trabalho realizado durante a semana. A observação dos alunos relativamente à qualidade da aplicação dos conteúdos em contexto fornece-lhe

os argumentos necessários para a reformulação do seu planejamento semanal e diário.

“a gente vai avaliando, ver como eles se saem; vai parando o jogo; vai orientando posicionamento de defesa, onde cada um tem que ficar, como se posicionar com a bola na mão, o que fazer com a bola. Então, a gente vai corrigindo na prática o que a gente foi trabalhando nos fundamentos durante a semana. [...] é uma avaliação, e também para motivar também, porque eles gostam, e ficar só treinando, como o grupo é grande, o ideal é lógico, era fazer no finalzinho do treino sempre um joguinho, alguma coisa. Mas como o grupo é grande, se a gente for parar perde muito tempo. Então, eu já deixo as equipes divididas para a gente não perder tempo. Aí, na sexta-feira, a gente já chega e já toca direto.”

Devido ao grande número de jovens e à diferença na idade e no nível de aprendizagem, João criou dois grupos para a prática e o ensino do jogo. O primeiro, dos mais jovens ou de menor nível de aprendizagem, foi aquele que ele supervisionou diretamente. No segundo grupo, dos maiores ou de nível mais avançado de aprendizagem, a supervisão foi indireta, haja vista que este grupo ficou a cargo de um universitário de Educação Física, na quadra ao lado. A partir daí, subgrupos ou equipes foram formadas e jogaram entre si durante todo o tempo de treino em cada quadra.

Relativamente ao grupo dos mais jovens, o conteúdo abordado por João esteve condicionado às ocorrências circunstanciais de jogo, e grande parte das intervenções esteve relacionada aos conteúdos de tática individual do jogador com a bola e de regras. Em menor proporção, ele interveio para a criação das primeiras noções de ocupação racional dos espaços na quadra de jogo. Ainda, ele instruiu algumas vezes relativamente aos aspectos de tática individual defensiva e da tática de equipe.

Os conteúdos privilegiados em suas intervenções remetem aos seus próprios argumentos sobre o conhecimento do treinador, mencionados anteriormente, de fornecer aos jogadores “fundamentos do jogo” que lhes permitam jogar a um certo nível. Desse modo, ao ensinar preponderantemente

aspectos individuais, João forneceu ferramentas que ele acredita ou julga como sendo as mais úteis nesta fase inicial de aprendizagem do jogo.

Quanto ao ensino da tática individual do jogador com a bola, João preocupou-se constantemente para que os jogadores se apossassem da bola com as duas mãos. Primeiramente para diminuir a utilização exagerada e precipitada do drible e, posteriormente, pela segurança que este gesto técnico faculta ao jogador no sentido de garantir a posse da bola e dar tempo ao próprio jogador de perceber melhor a situação de jogo configurada, ler tal situação e decidir sobre a ação mais acertada. Ainda, ao argumentar em um dos seus feedbacks, para um grupo, de que o uso do passe em algumas circunstâncias é mais vantajoso ou compensador sobre o drible, João acrescenta aos alunos uma certa noção do jogo coletivo, a partir dos princípios gerais (conservação da bola; progressão da equipe ou bola; obter ponto) da Fase de Ataque de Jogo, estabelecidos por Bayer (1994).

“Recebe o passe sempre com as duas mãos. Sempre, as duas mãos. Bater a bola, só se houver necessidade para você progredir. Mas se tiver alguém do teu time na frente, passa a bola para o jogador, para você não precisar ficar levando até lá. Eu já mostrei para vocês, é muito mais rápido você passar a bola daqui até à cesta, do que ir batendo a bola daqui até lá. Então, joga com a cabeça em pé e pega a bola com as duas mãos, tá?”

As decisões mais acertadas, a que este treinador almeja são especificamente:

(a) um drible para penetração: *“Olha aqui, agora foi um ótimo exemplo de como bater a bola. Bater a bola para ir para a cesta, tudo bem! Bate a bola para chegar a algum lugar.”*;

(b) um passe a um jogador melhor posicionado para atacar: *“Agora você bateu, tinha um companheiro debaixo da cesta, e se você tivesse com a cabeça em pé não precisaria nem bater, pegava e já passava. Então, vocês deixam de fazer cesta porque estão batendo a bola. Não bate a bola sem necessidade;*

(c) e fazer um ponto: *“porque você pegou a bola, bateu antes de arremessar? Se tivesse subido direto, faria a cesta.”*

No ensino das regras, este treinador assume uma função que combina as tarefas de um árbitro, utilizando-se de apito e aplicação rigorosa das regras, mas também de treinador ou professor, na medida em que indica a infração cometida às regras de jogo, esclarece e descreve ao jovem jogador sobre a ação causadora e as consequências ou penalidades aplicadas. Verificou-se, por outro lado, que as violações foram as infrações às regras mais comuns durante o ensino do jogo. Ainda mais, a busca constante de João para explicar as regras a um nível de compreensão adequado aos alunos denota o seu conhecimento sobre o conhecimento elementar das regras destes jovens.

“ Os dois jogadores que pulam não podem pegar a bola. Podem dar dois tapinhas no máximo. Eles só podem pegar a bola depois que alguém pegar e, voltar para a mão dele. Vai de novo. Quem pula não pode. Pode dar dois tapas na bola.”

“Presta atenção, você que começou hoje. Eu sei que é difícil, mas não pode pegar a bola, dar um passo e depois bater, entendeu? Tem que bater e depois dar um passo, se não você anda. A bola é do verde ainda.”

Para criar nos jovens a noção de ocupação racional dos espaços na quadra, João utilizou-se de uma estratégia peculiar que implicava dividir mentalmente/ subjetivamente o espaço total da quadra em dois corredores longitudinais e fazer com que os jogadores se dividissem e ocupassem um corredor ou outro, em função do posicionamento da bola nestes espaços. Todas as informações ou intervenções deste treinador sobre este conteúdo atendiam a este “princípio”, denominação atribuída por ele. Em planos mais gerais, a utilização desta estratégia serviu para minimizar algumas situações problemáticas do nível de jogo dos mais jovens, como a “aglutinação” (todos muito próximos da bola), assim como não procurar espaços para facilitar o passe do colega que tem a bola. Estes, por sua vez, são indicadores que caracterizam uma fase de aprendizagem de jogo denominada de Jogo Anárquico (Garganta,1995,p.18).

“Não esquece aquele princípio que a gente já falou, num lado da quadra tem três, dois tem que ir para o outro lado da quadra. No máximo um na cabeça do garrafão. Três lá e um do outro lado. Não pode ficar quatro, cinco do mesmo

lado da bola. Então já define, embora isso não exista no basquete, já define quem vai ficar de um lado, que vai ficar do outro. Depois vocês trocam, tá?”

“Vocês estão prestando atenção? Se de um lado estão ficando três, do outro estão ficando dois. Tem que olhar! Não pode ficar todo mundo aglomerado da lado da bola, espalha dentro da quadra.”

6.4.1.7 O ensino do passe (4º treino)

Para João, o início de uma nova semana configura-se em mais uma “retomada dos fundamentos”. Por esse motivo, ele segue a sua proposta de não avançar ou avançar cuidadosamente na progressão dos conteúdos e fornecer as ferramentas que ele acredita serem importantes para o jovem jogar, enfatizando os “fundamentos” de ataque do atacante com bola. Basicamente, a sua última sessão de treino foi marcada por dois momentos distintos: o primeiro destinado ao ensino combinado do drible, lançamentos e mudanças de direção; e um segundo momento destinado ao ensino do passe.

A ênfase no passe, nesse segundo momento, surge em consequência da avaliação do jogo formal realizado do último treino, a qual pôs em evidência a necessidade da instrução incidir sobre a temática do passe.

“A avaliação do coletivo também que eu fiz na sexta feira foi bom eu ter feito, porque eu vi muitos pontos que eles estão realmente precisando e que eu tenho que trabalhar mais. Essa questão do pé de apoio, essa questão do passe, do passe e deslocamento, o trabalhar sem bola, têm muita dificuldade. A recepção também. Tem muitos que recebem tranquilo (adequadamente). [...] tem vários tipos de passe que eles terão que fazer, outros não, são muito limitados, alguns ainda tentam passar de costas.”

A atenção sobre o conteúdo do passe foi dividida com um aspecto imediatamente anterior ao passe propriamente dito, nomeadamente a recepção e conservação da bola, assim como o fez no ensino do jogo. Porém, para atender a esse objetivo, ele utilizou-se de estratégias de formas jogadas e complexos de jogo (1x1; 2x2; etc), introduzindo regras de limitação do drible na realização destas tarefas de aprendizagem. *“Então, é uma mania que eles têm, grande também, já pegar a bola com uma mão, só querendo bater. Então, eu*

procuro limitar muito. Hoje você vê que o treino todo foi sem drible, foi só passar, passar, receber, passar, até para eles melhorarem essa recepção”.

Este procedimento de restrição ao drible também foi utilizado por ele no primeiro treino, mesmo que naquela circunstância o jogo tenha sido realizado com o objetivo principal de aplicar a aprendizagem do rebote. Este procedimento é denominado de “modificação por exagero”, na qual o treinador introduz regras secundárias ao jogo para exagerar problemas de natureza tática (Antunes, Sampaio & Leite, 2004; Graça, 2002). Desse modo, João retira a possibilidade do drible no contexto da atividade e foca a atenção do jogador na manutenção da posse da bola, com vistas a uma leitura do jogo e uma tomada de decisão mais acertada.

“Eu acho que essa pegada de bola é meio caminho andado, até porque da posição inicial de pegada você faz o passe, você faz o arremesso, você inicia o drible. Todo o ofensivo está ligado a essa pegada de bola.”

Utilizando-se desse procedimento de modificação, percebeu-se que as intervenções verbais de instrução a respeito da conservação de bola foram praticamente inexistentes e os conteúdos da instrução foram quase em sua totalidade relacionados às regras de jogo.

6.4.2 Como Fernando organiza o conteúdo

6.4.2.1 O contexto do treino

Fernando realizava seu trabalho numa escola particular de vocação religiosa que dá forte apoio às atividades desportivas. A participação em competições no âmbito estadual tem sido constante, pelo menos nos últimos 15 anos, nas diversas categorias de formação e também sénior. Segundo este treinador, a própria disposição da estrutura física da escola denuncia um pouco essa cultura desportiva: *“é uma instituição muito voltada para o esporte. Eles apoiam incondicionalmente o esporte. Tanto que nós temos um complexo esportivo e a nova unidade do colégio se criou em torno do complexo esportivo”.*

Embora toda a atividade se realize na infra-estrutura da escola e sob o domínio administrativo dela, a forma de gestão desportiva segue uma

tendência do Brasil no sentido de distinguir conceitualmente o desporto escolar e o desporto para a performance. Neste sentido, o desporto para a performance e a formação desportiva de base são realizados em horário extra-curricular e goza de um tipo de organização jurídica independente, ou no caso particular de Fernando, interdependente relativamente a escola. Há portanto, um clube desportivo constituído “*que coordena o esporte dentro da instituição. Que se apoia em verbas do colégio ou dos pais*”, porque ainda não possui financeiramente “*vida própria*”.

Para os treinos, Fernando tinha à sua disposição uma estrutura física que compreendia um complexo polidesportivo, com quadras polivalentes cobertas, dotado também com salas com equipamentos de áudio visual, quadras externas e demais dependências da escola (piscina, academia de ginástica, campo atlético, salas de aula). É verdadeiramente uma infraestrutura diferenciada positivamente e voltada para o desenvolvimento adequado de ensino do desporto, nomeadamente o desporto de formação. É preciso ressaltar que a criação dessa estrutura está relacionada diretamente à Faculdade de Educação Física instalada no local. E esteve à disposição para o uso de Fernando durante o microciclo observado. Por exemplo, este treinador utilizou-se da sala de áudio-visual e de duas quadras externas (por sua preferência ao invés do ginásio coberto) situadas lado a lado. Ainda mais, ele possuía um treinador adjunto que o auxiliava nos treinos.

Relativamente aos jogadores, eram cerca de 25 jovens, do sexo masculino, de estratos sócio económicos mais favorecidos, com idade entre 10 e 12 anos, com dois anos de prática contínua de treino e com experiência competitiva limitada a eventos desportivos promovidos dentro do contexto escolar e do clube. Na altura da recolha de dados, este grupo se preparava para sua primeira competição estadual, denominada de Festival de Mini Basketball, a ser realizada ao final daquele ano. Em função disso, Fernando já começava a desenvolver um olhar diferenciado sobre o grupo e idealizando algum modelo de jogo em função das qualidades dos jovens.

“Esse ali, posso considerar que é a menina dos olhos, porque eu nunca tive, nunca consegui trabalhar um grupo assim, que eu tivesse oito, nove jovens que

pu dessem manter o mesmo ritmo (de jogo), com várias foram de jogar. Eu posso ter um time alto para jogar só com os pivôs, posso ter um time baixo para jogar em velocidade pressionando. Posso ter uma mescla. Então, eu considero um grupo, como eu te disse, não tão homogêneo, porque existem ainda certos nivelamentos, mas não é heterogêneo.”

Ainda mais, diariamente o grupo de jogadores era dividido em dois subgrupos. Um grupo principal trabalhava diretamente sob a supervisão de Fernando em uma quadra, enquanto ao lado, em outra quadra, o seu auxiliar (adjunto) realizava as mesmas tarefas de treino para o segundo sub grupo.

6.4.2.2 O planejamento do treino

Fernando elaborou o planejame to ou “programação” do ensino de nível anual e descreve por tópicos todas as atividades a serem realizadas. Cada tópico corresponde a um microciclo quinzenal de trabalho. Foram aproximadamente 20 (vinte) micros ciclos durante o ano em que houve a investigação. O plano diário, por sua vez, é realizado mentalmente em função das circunstâncias de treino e de aprendizagem dos jovens, embora se percebesse que, em algumas sessões de treino, ele se utilizasse de pequenos “lembretes”, nos quais estavam indicados os temas ou exercícios planejados para o dia.

“ a parte do planejamento de aula, eu anoto alguns exercícios, porque eu tiro do livro. Nem sempre a gente consegue gravar. Eu tiro do livro, mas depois eu vou (penso): - não, aquilo eu fiz, isso eu não vou fazer, eu preciso trabalhar isso. Até porque, se tu vier de casa com tudo planejado, e se no dia não encaixa, não sai aquilo que tu planejou? Tem que estar na tua mente uma coisa flexível que tu vai poder trabalhar, que tu vai poder desenvolver.”

O planejamento elaborado por este treinador parece estar ligado a um projeto mais amplo de formação desportiva. O clube onde trabalha possui uma estrutura com recursos físicos, humanos e financeiros voltados para a formação desportiva e competitiva que pode criar nos jovens a hipótese de uma carreira desportiva. Relativamente ao treinador, cria-se a idéia de pertença a uma sistema de formação, com responsabilidades e tarefas claramente

definidas (mesmo que sejam implícitas) para uma fase particular de um processo mais amplo. No caso particular de Fernando, sua tarefa é fornecer as bases ou “fundamentos” iniciais desta carreira de jogador dentro do clube, haja vista que ele é, em parte, o responsável por atrair os alunos da escola para o treino e fornecer-lhes a preparação inicial para o basquetebol.

“A longo prazo seria eles chegando lá. Desse grupo de vinte e quatro, tendo oito ou nove desses jogando lá em cima, sabendo o que fazer dentro da quadra. Ele sabendo se posicionar, sabendo se locomover, sabendo ler jogo. [...] então, essa é a minha preocupação. Isso seria uma ideologia. Eu não quero me realizar com as conquistas, elas vêm naturalmente. Mas eu me realizaria vendo, de 24, 8, 9 meninos no juvenil. É um trabalho que eu estou desenvolvendo, eu trabalho com grandes grupos, para ter lá na frente.”

Em termos gerais, o planejamento parte de uma abordagem que envolve as fases de jogo: “Eu trabalharia com dois blocos, de ataque e defesa. Esse (segundo semestre) seria o segundo bloco (defesa). Dentro dos blocos há subdivisões.”

Os tópicos a seguir são uma síntese do planejamento deste treinador.

- avaliação inicial a partir da observação do jovens em situação de jogo;
- ensino da técnica ofensiva;
- introdução à defesa individual e zona;
- ensino do contra ataque;
- ataque de posição;
- defesa individual (defesa ao atacante sem bola e com bola);
- ensino de defesa (pressão individual e pressão zona);
- promoção de duas competições: uma denominada “olimpíadas interna”, na qual todos os alunos da escola podem participar, e outro evento competitivo destinado apenas aos jogadores do clube, denominado “o rei da quadra”.

Uma característica que se destaca no planejamento de Fernando é a utilização do jogo como forma de “conhecer o nível dos alunos”. Isto pode ser uma maneira de identificar o que os alunos já sabem em relação ao que vai ser ensinado, com influência direta na definição dos conteúdos de treino. A prática do jogo também é contemplada durante o ano, seja em competições ou jogos

internos, ou durante sessões de treino, o que mostra a constante presença e a importância do jogo como referência para este treinador.

Fernando propôs uma sequência de ensino que se inicia com fundamentos da técnica ofensiva, nomeadamente drible e manejo de bola; finta com bola e sem bola; arremesso e rebote, mesmo contrariando sua preferência pessoal por um basquetebol defensivo e organizado taticamente. Posteriormente, ele parte para os aspectos defensivos.

A motivação natural dos jovens para o ataque é uma justificativa pessoal para iniciar o ensino pela técnica de ataque. Ainda, este treinador já evidenciou anteriormente que os aspectos motores são essenciais para a abordagem (desenvolvimentista) que usa como referência. Para ele, a técnica é como uma “base” de uma “pirâmide” para os mais jovens, sendo necessária “uma gama de fundamentos”, principalmente nesta fase de formação.

“Como a defesa é uma coisa massacrante, uma coisa que até certo ponto é chato para o atleta, ele acha chato defender, primeiro, eu tenho que conquistá-los; eu tenho que dar o que eles mais querem, que é o ataque, é meter a bola na cesta, é isso. Então, agora, eu já estou com todo mundo aqui, não espantei ninguém. É uma tática, vamos dizer assim. Mas mesmo assim, dentro dos fundamentos, eu procuro botar, mesclar alguma coisa de ataque para não desestimular.”

Na altura da recolha de dados, Fernando estava focando o ensino da “defesa com ênfase no homem sem bola”. Com isso, ele pretendia “dar sequência ao processo de trabalho de defesa individual” que havia idealizado. Ou seja, houve uma “fragmentação” do conteúdo defensivo em microciclos. O ensino da defesa ao atacante com bola já havia sido realizado e ele agora partia para defesa ao atacante sem a bola. No excerto a seguir, pode-se perceber com certa clareza onde se situava o conteúdo defensivo na proposta deste treinador, na altura da recolha de dados.

“O objetivo é dar sequência ao processo de trabalho de defesa individual. Hoje, eu vou trabalhar especificamente marcação ao homem sem bola. Acompanhar o homem sem a bola e dar uma pequena introdução para a questão da flutuação da defesa do lado oposto da bola, para eles terem a noção de

espaço. E também trabalhar um pouquinho de pressionar dois- um na bola, sempre, vou trabalhar um pouquinho isso aí. [...] Eu fragmentei o trabalho da defesa em vários microciclos. Primeiro, eu trabalhei marcação no homem da bola, agora no homem sem bola e o próximo seria englobar os dois, trabalhar os dois juntos. Eu trabalho individualmente e depois uno os dois trabalhos.”

6.4.2.3 O conteúdo do treino

O ensino de Fernando guiou-se por um conceito ou modelo defensivo que desejava implementar para a participação de seu grupo no Festival de Basketball ao fim daquele ano. A idéia 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. É nesta perspectiva que o princípio tático já mencionado anteriormente (proteção da cesta e do meu campo) se associa a este propósito.

“Qual é a primeira coisa que a gente faz, qual é a primeira intenção, quando a gente começa a marcar? Levar ao erro. E gastar o tempo é uma forma de induzir ao erro. Dificultar o ataque. [...] Vocês acham que sempre tem que se marcar para roubar a bola, sempre tem que se pegar a bola. Não! Existe uma coisa mais frustrante para o ataque do que ele não conseguir atacar em 24 segundos, estourar o tempo e ele não conseguir arremessar? Ele não teve chance de ir para a cesta, o próximo ataque vai ser muito difícil para eles.”

Para alcançar este propósito, o conteúdo ensinado por Fernando esteve relacionado preponderantemente ao aspecto da tática individual, nomeadamente aos papéis do defensor nas ações ao atacante sem a posse da bola (defesa ao atacante sem a bola). Para Oliveira (2001), 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). Para a defesa em particular, os papéis são pressionar; sobremarcar; recuperar a bola; ajudar; flutuar. O termo papéis é também utilizado por Hernandes Moreno (1994,1998) na análise da estrutura funcional dos desportos de cooperação/oposição.

No caso deste treinador, estes conteúdos foram ensinados 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 exatamente o objetivo principal deste microciclo, contudo as atividades propostas por este treinador culminavam quase sempre com situações de 1 x 1 com estímulo à defesa individual simples e pressão.

No ensino da sobremarcação, os trabalhos começaram a partir da elaboração de uma situação de jogo ou episódio (1 x 2), na qual o jogador defensor deveria realizar a marcação a um atacante sem bola na área restritiva e evitar que ele recebesse um passe. Assim, Fernando simula (modifica) esta situação, ou seja, ele não inclui o atacante sem bola (oponente direto) e mantém o atacante com bola parado, em um ponto da quadra (em um dos três corredores de ataque: central, laterais), de modo que, ao defensor, cabe deslocar-se em circunstâncias facilitadas (sem o opositor), com trajetos determinados (na área restritiva), focando um pouco mais o seu olhar na bola (atacante com bola fixo e passivo). Esta iniciativa favorece ao jovem jogador a criação de uma imagem mental dos gestos, das movimentações e do ponto para onde seu olhar deve estar voltado prioritariamente.

“A bola vai estar lá em cima, certo? Vou trabalhar esse lateral cruzando por baixo e eu acompanhando ele. [...] Estou aqui, com o olho no marcador e o olho lá na bola. Sempre olhando por cima do ombro. Cheguei no meio, giro sempre, não tirando os olhos da bola. Posso usar a mão, não posso segurar o marcador, mas eu posso usar a mão para tatear ele.”

Dito de outra forma, Fernando retira os intervenientes (oponentes) que podem tornar a situação mais complexa para o jovem defensor, permitindo desse modo, que o jogador se concentre apenas no papel que ele próprio, isoladamente, necessita desenvolver no contexto dessa situação de jogo. Neste caso em particular, o seu papel é defender a sua cesta e assumir uma posição que lhe permita dificultar a realização do passe para a área restritiva, ou crítica, com a preocupação voltada principalmente para o enquadramento cesta-bola.

Nestas circunstâncias, o foco das intervenções do treinador recaiu sobre os posicionamentos (gestos) que os jovens deveriam adotar nesta situação simulada (modificada).

“Flexiona bem essas pernas, Tales. Levanta mais esse braço. Para o outro lado, Tales. Não está olhando para a bola. Tem que olhar para a bola, Tales. [...] Olha a bola, Artur; pelo lado de fora, Artur, acabei de falar. Qual é o lado de fora? Qual é o lado da lateral? Então, olha por cima do ombro. Isso, agora sim. Se não olhar a bola, não sabe onde ela está.”

Para variar as situações de aprendizagem, este treinador estabelece duas trajetórias de deslocamento do defensor na área restritiva: uma paralela à linha de fundo (simulando uma situação de um jogador atacante que corre de uma lateral à outra da quadra, na tentativa de receber um passe próximo a cesta); a segunda trajetória é perpendicular à linha de fundo (simulando um jogador atacante que busca um passe partindo da cesta para a cabeça do garrafão). Ainda mais, ele define três pontos de onde um passe pode partir (posição do atacante com bola fixo), evidenciando os corredores de ataque ou possíveis linhas de passe (central e laterais). Com estes dois elementos de modificação (trajetórias e pontos de passe), portanto, Fernando varia as referidas situações de aprendizagem dos jovens.

Para graduar a complexidade, ele introduz, num momento subsequente (novo exercício), a figura do opositor (atacante sem bola) e permite a execução do passe pelo atacante com bola, mantendo-o em posição fixa na quadra. Ao buscar uma sobremarcação mais “aberta” e cautelosa relativamente à cesta, o posicionamento do defensor em relação ao jogador sem bola passou a ser foco de preocupação. Além de evitar um passe a um opositor ativo, os jovens deveriam então preocupar-se também com a proteção da cesta e as ações do atacante com bola.

“Prestem atenção. Eu tenho que ficar entre ele e a cesta. Eu tenho que ficar sempre entre ele e a cesta. Eu não posso marcar aqui, porque ele vai correr, receber. Se eu ficar aqui, olhem (demonstra), a perna dele fica no meio das minhas. Se ele vir para cima de mim, ele vai bater em mim. Se ele vir para

cima, eu vou recuando, tá? Mas eu vou fazer ele receber essa bola o mais longe possível da cesta. Se ele quer receber, ele recebe longe, não perto.”

Para ensinar a flutuação, Fernando parte igualmente de procedimentos em situação facilitada (atacante com bola parado), na qual ele simula um episódio de um contra dois (1 x 2), para criar a noção de que o distanciamento do defensor ao jogador sem bola não implica necessariamente na diminuição de sua responsabilidade sobre as ações dele. Ou seja, a relação com este atacante se mantém, mesmo à distância.

“O marcador vai estar flutuando (no garrafão). Bola está do lado oposto. Ele marca o lateral, lá. Espera aqui no meio, se ele for subindo, vai subindo, Artur. (demonstração). Eu vou tirando o passe dele, aqui. Vou subindo junto com ele, para fechá-lo. E se ele for cruzar, cruza, Artur (demonstração), isso. Eu já saio nele, aqui, tirando o passe. Entenderam?”

Outra forma utilizada por Fernando para o ensino da flutuação foi a situação de dois contra três (2 x 3) na área restritiva. Ou seja, três atacantes formam um triângulo entre si, de modo que a área restritiva seja a área central desse triângulo. Situar o exercício na área restritiva dá ao jovem a noção mais exata dos limites espaciais a serem protegidos na flutuação. Por outro lado, a manutenção dos atacantes fixos, num primeiro momento do exercício, permitiu que este treinador esclarecesse melhor as responsabilidades de cada defensor.

“Ele cruzou a bola. Quem é que virá na bola? Quem está mais perto da bola? [...] Vocês estão automatizados num sobe e desce. Tem que ver onde está a bola. O mais próximo da bola é quem pressiona a bola. Presta a atenção nisso. Quem chega mais perto da bola, o Artur estando aqui e a bola lá? Quem chega mais rápido lá, o Artur ou Pietro? O Artur. De novo, não falhem!”

Fernando estabeleceu uma alteração gradual no ensino dos papéis que um jogador deve assumir em situação defensiva. Trata-se de uma sequência de conteúdos correlacionados e subordinados ao seu conceito defensivo. Nesta perspectiva, ele buscou capacitar os jovens primeiramente para uma defesa individual ou pressão, que requer do defensor uma atenção e responsabilidade mais focada no atacante; em seguida, passa dessa condição

para a de sobremarcação, na qual o jovem deve adotar uma posição defensiva mais cautelosa relativamente às ações do atacante com bola e a cesta; segue para a flutuação, onde há praticamente um equilíbrio ou divisão do foco da atenção entre os três elementos (cesto-atacante-bola); e termina no ensino da ajuda ou cobertura.

Evidencia-se, de certo modo, uma mudança gradual de uma defesa mais voltada ao impedimento da progressão do ataque para uma defesa mais cautelosa, de proteção dos espaços mais próximos da cesta. Proteger a cesta é um princípio elementar no basquetebol. Contudo, se aplicado com eficiência coletiva nas camadas mais jovens, pode se transformar num potente sistema defensivo, devido, por exemplo, às dificuldades dos jovens em executar passes longos e possuírem uma leitura de jogo menos acurada. No caso de Fernando, ele parece ter selecionado um espaço na quadra defensiva (área restritiva; área dos três pontos; corredor central), na qual a penetração de atacantes deve ser fortemente evitada.

Na terceira sessão de treino, este treinador parece iniciar uma nova etapa dentro da sua proposta de construção do jogo e do sistema de jogo defensivo. Para chegar até a prática de jogo formal, ele acredita que as formas jogadas são úteis e servem como “transição” ou etapa “intermediária”, na medida em que permitem ao treinador determinar gradualmente os níveis de exigência de prática, ou como ele mesmo sugere, “passo a passo, degrau a degrau”.

“Nós vamos fazer o um contra um, dois contra dois, três contra três, quatro contra quatro, enfatizando a defesa. No um contra um, vocês trabalham o quê, marcação de que tipo? O homem que está com a bola. Dois contra dois (2 x 2), marca o que está com a bola, com uma leve flutuação para marcar o homem que está sem a bola. Três contra três, marcando, pressionando o homem que está com a bola, em certos momentos dobrando, dois na bola, com o terceiro homem que estiver sem o da bola cobrindo, flutuando. E, quatro contra quatro, também já teve flutuação, pressionai e são dois que flutuam. [...] Para na quinta-feira, nós já trabalharmos cinco contra cinco, dentro das jogadas, tudo certinho, tá bom?”

Esta nova etapa exerce duas funções, no ensino de Fernando, distintas mais correlacionadas entre si: primeiro, é uma oportunidade para que os jovens passem a realizar os papéis ou conteúdos aprendidos nos “microciclos” anteriores, em situações típicas de jogo, o que parece levar em conta a idéia de transferência de aprendizagem das formas jogadas; segundo, é também uma oportunidade de aprender o jogo, a medida em que estas formas reduzidas conservam em sua essência os elementos estruturais e funcionais do basquetebol, de modo que cada uma dessas situações são possibilidades facilitadas para o jovem aprender o próprio jogo ou a funcionalidade e dinâmica dele.

“Hoje, dando sequência ao trabalho que a gente vem fazendo, vamos trabalhar o fundamento mais em meia quadra, hoje eu vou trabalhar já um contra um (1 x 1), dois contra dois (2 x 2), depois três contra três (3 x 3) e, se der, o quatro contra quatro (4 x 4), para eles já começarem o pequeno jogo; para, na quinta-feira, a gente introduzir o grande jogo, que seria o cinco contra cinco (5 x 5), para eles já começarem a noção de jogo, dos pequenos jogos que ocorrem dentro do grande jogo de basquete. Eu acho que o jogo de basquete é dividido em pequenos jogos. Então, por isso esse fracionamento de treinar um contra um (1 x 1); dois contra dois (2 x 2); três contra três (3 x 3); quatro contra quatro (4 x 4), para eles assimilarem, já na realidade do jogo, o que é marcação do um contra um (1 x 1), marcação individual; o dois contra dois (2 x 2), para ter uma noção de individual com cobertura.”

Minutos antes do início da prática do jogo formal, na sua 4^a sessão de treino, Fernando realizou uma apresentação utilizando-se de equipamentos de áudio visual (computador e projetor em tela ampliada), com ilustrações sobre os conteúdos defensivos ensinados até àquele momento. Foram imagens e fotografias de jogadores que ilustravam as posições defensivas que os jovens deveriam adotar (posição dos braços, pernas, e em relação ao atacante). Ainda, havia animações sobre os deslocamentos que cada jogador deveria realizar, relativamente à sobremarcação, flutuação, ajuda e “dois em um” ao atacante com bola na lateral. Foram cerca de 7 minutos de apresentação e exposição do treinador, auxiliado pelo seu treinador adjunto (principal

elaborador do material áudio visual). *“ Com certeza foi ótimo esse trabalho que ele fez, porque fecha um ciclo. Fizemos aqueles dois microciclos (defesa ao atacante com bola e atacante sem a bola) e acabou fechando um ciclo assim”.*

Embora o período mais recente de seu ensino estivesse relacionado aos aspectos defensivos, o jogo formal serviu para realizar um resgate de todos os conteúdos ensinados e um confronto entre a proposta ofensiva e defensiva. Fernando não vê sentido no jogo praticado isoladamente e focaliza o ensino entre ataque e defesa simultaneamente. *“Intencionalmente também a gente começa a corrigir o ataque, falar sobre o ataque, porque (isto) tem que estar no jogo, não pode deixar algumas coisas que estão passando e não corrigir. Então, é um processo cíclico.”*

Desse modo, a prática do jogo não se configurou numa atividade livre e espontânea dos jogadores, de outro modo, ela se converteu numa prática subordinada à implementação dos conceitos de ataque e de defesa de Fernando, inclusive sob sua supervisão intensa. É um ensino com o intuito claro de “influenciá-los” para que eles cheguem à “filosofia de trabalho” do treinador ou “filosofia de jogo”: *Eu vou direcionando-os, eu vou induzindo-os a pensarem do jeito que eu quero que eles joguem.”*

6.4.3 Como Saulo organiza o conteúdo

6.4.3.1 O contexto do treino

A criação e implantação do núcleo de basquetebol geraram uma série de preocupações e tarefas de caráter administrativo de que o próprio Saulo se encarregava. Eram preocupações de “logística” para incluir as suas equipes no circuito das competições oficiais regionais e estadual. Outras dificuldades, como a insuficiência de tempo disponível de quadra, influenciaram também o ensino deste treinador, na medida em que ele viu a necessidade de agrupar jogadoras de níveis de performance, tempo de prática e idades diferentes, em um mesmo local e horário, possibilitando assim mais tempo de treino diário para as jovens.

Este grupo “heterogêneo” consistia em cerca de 27 jovens, com idade entre 13 e 16 anos. Algumas já possuíam dois anos de treino sistemático e

rendimento positivo em competições de âmbito regional e estadual (grupo com média de idade de 14 anos que Saulo vinha treinando em outro núcleo de basquetebol e que agora fazem parte de novo núcleo) e outras estavam ainda com 5 semanas de treinamento.

O grupo ou equipe de 14 anos de idade foi denominado por este treinador como “a base”, e na altura da coleta de dados foi a referência de Saulo no planejamento das atividades de ensino, devido à necessidade de preparação desta equipe para uma competição importante que se realizaria nas semanas seguintes. De fato, as dificuldades enfrentadas por este treinador em contextos mais amplos do seu trabalho refletiram diretamente na forma como ele organizou o conteúdo de treino.

“Nesse grupo, o que eu te expliquei, tem menina começando. Estou esperando que cheguem mais duas, hoje, na fase bem de iniciação. Então, minha preocupação maior é que elas se sintam bem fazendo o que estão fazendo, para poder se manter aqui no treinamento. Algumas outras, aí, eu tenho que estar trabalhando para jogarem infantil. Por exemplo, é o caso dessas quatro, aqui. Elas são, a de verde e a de branco têm dois meses, agora, de treino e eu já estou tendo que colocá-las em jogo no infantil. Então, eu tenho uma certa pressa em trabalhar um pouco mais, em fazê-las desenvolver um pouco mais. Essas outras não. É uma questão de reciclagem. Eu estou trazendo de volta um pouquinho para a base, que eu estou sentindo que está faltando coordenação, um pouco de domínio de bola, para elas poderem executar os outros gestos um pouco melhor. O maior na minha preocupação é que eu estou na reta final da OLESC”.

6.4.3.2 O planejamento do treino

Saulo fez referência a algumas dificuldades que influenciaram na elaboração do seu plano anual de trabalho. Trata-se da heterogeneidade do nível de aprendizagem das jovens; da instabilidade no calendário esportivo; do tempo de treino disponível; da falta de tempo pessoal e condições mais favoráveis para dedicar-se integralmente às atividades de treino; e a articulação das atividades de treino com a vida pessoal das jogadoras. Para

minimizar estas dificuldades, o primeiro parâmetro que ele estabeleceu para o seu trabalho foi o “grupo base” ou a equipe mais homogênea em termos de idade e capacidade de jogo. Segundo, ele definiu as competições em que esta equipe participaria na temporada, destacando a mais importante delas. Definidos estes parâmetros, ele estabeleceu um calendário anual de competições com a indicação dos conteúdos mais gerais de ensino.

Os demais níveis de planejamento foram elaborados a partir de algumas anotações pessoais ou mentalmente, para atender a “flexibilidade” que o processo de aprendizagem desportiva do jovem exige.

“Quando eu normalmente tenho 6 sessões, eu planejo uma por uma. Cinco, seis sessões, eu planejo uma por uma, porque é muito mais difícil tu trabalhar no todo dia, sem um planejamento fechado. Mas três vezes por semana, hoje para mim é muito fácil, eu só com três ou quatro lembretes montar o treino para elas em cima daquilo que estou objetivando. E a cada treino que eu vejo que alguma coisa deu errado, ou seja, não funcionou, foi ruim, e sentir que a equipe não se motivou para fazer aquilo, aí eu vou buscar uma alternativa. Anoto e vou buscar uma alternativa em casa para mudar isso aí.”

Relativamente à progressão dos conteúdos, Saulo adota a idéia de “padrão”. Ou seja, ele estabeleceu um certo nível de capacidade de jogo que, supostamente, a sua equipe principal possui, e passa a “instrumentalizar” todas as demais jogadoras mais jovens para alcançarem um mesmo nível de aprendizagem. Algumas vezes isso ocorre no mesmo intervalo de tempo ou no mesmo horário de treino, o que demanda deste treinador uma capacidade elevada de gestão do espaço e deste tempo de treino.

“Então, eu vou empurrando o grupo para aquela direção.[...] Eu quero elas jogando de tal e tal maneira. Eu quero elas sendo capazes de fazer tais e tais coisas. Simples, prático e objetivo: marcação individual forte, ajuda na marcação individual, uma noçãozinha muito pequena de marcação por zona. Ataque, como eu te expliquei, jogo de regras, jogo livre. Dar e corre, dar e entra, dar e faz um corta-luz”.

Muito embora este treinador tivesse como propósito a criação de um “padrão de jogo” ou um modelo de jogo defensivo e ofensivo (defesa pró-ativa

e ataque pró-reativo), durante o período de recolha de dados, o ênfase de Saulo recaiu sobre os aspectos ofensivos da sua equipe, reconhecendo as dificuldades de aprendizagem dos jovens nestes elementos. Destaca-se o conceito de “jogo livre” no seu trabalho, a partir do qual os demais conteúdos estão subordinados. No seu entendimento, o “jogo livre” é um “fundamento tático” (individual), caracterizado pela autonomia do jogador para criar novas e adequadas soluções aos problemas decorrentes do contexto de jogo, que se contrapõe à forma tradicional de “jogadas” pré-estabelecidas. O jogo livre ocorre na medida em que todos os jogadores de uma equipe com algum conhecimento ou alguma fundamentação tática (individual) utilizam este conhecimento realizando um conjunto de ações e decisões coordenadas que, mesmo sendo individuais, concorrem para o objetivo comum de manter a posse da bola e obter a cesta. Acima de tudo, um “jogo livre” envolve as capacidades de “discernimento”, “julgamento”, “visão geral de jogo” e “o conhecimento de jogo” por parte das jogadoras.

“Tá bom, espera aí, o que eu tenho que fazer para o jogador ter um jogo livre? Porque nenhum jogo é totalmente livre, ele é dependente de uma série de coisas. Aí, eu comecei a analisar a movimentação que eu acho que um time poderia dar, uma movimentação que não tivesse o início, meio e fim. Ela é uma movimentação, a qualquer momento, qualquer coisa poder acontecer. E, a partir da análise desses movimentos, eu fui vendo o que o jogador tinha necessidade de fazer para receber a bola, qual a técnica melhor para ele receber a bola, qual a técnica mais económica para ser mais veloz? Qual a técnica que ele tem que ter para superar a marcação que está em cima dele, a partir de uma posição parado. [...] Então, eu fui montando o meu jogo em cima disso”.

Acredita-se que o conceito de “jogo livre” deste treinador remeta à idéia de que a aprendizagem ocorre a medida em que o jogador compreende ou se apropria do que foi ensinado e é capaz de utilizar e criar algo novo ou acrescentar um conhecimento singular ao que foi ensinado, com um nível de performance aceitável à exigência da situação.

Saulo idealizou uma progressão de conteúdos constituída por alguns passos, muito embora, ao grupo principal não tivessem sido enfatizados todos estes aspectos, neste período da investigação: 1º Controle de bola e passe; 2º Arremesso à cesta ou “molde”; 3º Drible com bandeja; 4º Arremesso curto; 5º Noções básicas de defesa individual; 6º Ataque x defesa (1x1); 7º Condução de bola/drible e contra-ataque; 8º defesa de contra ataque (equilíbrio defensivo); 9º Noção de 2 contra 1; 10º Noção de 2 contra 2; 11º Noção de 3 contra 3, e o Jogo livre. O esclarecimento que Saulo realiza a respeito desta proposição aponta fundamentalmente para uma abordagem sistémica do basquetebol, na qual são considerados os elementos estruturais e a relação entres estes elementos do sistema.

“É exatamente uma progressão. Vamos dizer assim, eu começo a jogar basquete como? Eu primeiro adapto o meu corpo ao implemento, que é a bola. Depois que eu adaptei o meu corpo ao implemento, eu vou fazer o quê? Eu vou adaptar o meu corpo ao espaço de jogo, o meu corpo e o implemento ao espaço de jogo. Aí, eu vou sair daí e vou para o objetivo do jogo que é fazer a cesta. Então, tenho o implemento, meu corpo, o espaço de jogo e objetivos. A partir daí, eu começo a criar o quê? Agora eu vou ter a oposição. Depois que eu incluí a oposição, eu posso tirar a oposição e colocar agora o parceiro, companheiro. De novo oposição. Então agora, eu vou estar adaptando ao espaço de jogo já ao movimento dele, porque, quando ele está contra uma oposição, é o movimento dele e de uma oposição. Quando tem ele e um companheiro é o movimento dele e de alguém para apoio. E depois as duas oposições. Então, eu acho que tem que ser, é a única forma de ensinar é gradativo...”

6.4.3.3 O conteúdo do treino

Saulo entende o jogo como um “sistema vivo” de relações contínuas entre o ataque e a defesa. Sua idéia central é de que nesta relação de oposição a defesa busque superar o ataque, antecipando suas ações, ou seja, que ela seja capaz de realizar uma leitura antecipada das ações ofensivas, “envolvendo” e “controlando” qualquer intenção tática dos jogadores atacantes.

Por sua parte, cabe ao ataque reagir rapidamente às ações defensivas, se adaptando às circunstâncias impostas pela defesa, mas criando novas formas de superação. De fato, é uma forma “inteligente” de ver o jogo de basquetebol e de onde decorre o modelo de treino desse treinador.

“A minha paixão pelo jogo é que esse é um jogo muito inteligente, para mim é muito inteligente, um jogo que é um xadrez. [...] Eu tenho que ensinar a usar todos os recursos possíveis, porque aí eu vou estar preparando ele para esse xadrez.”

Para integrar as jogadoras neste sistema, os primeiros “recursos” fornecidos por Saulo são os elementos técnicos de ataque, nomeadamente o passe; a condução da bola; a recepção e controle de bola; e os arremessos. Contudo, esta opção não implica na afirmação de que a abordagem dele seja centrada na técnica. No seu trabalho, ele busca um modo mais ajustado de ensinar, de forma conjunta, os fundamentos técnicos e táticos. *“Como eu te falei, eu parto de situações, eu não trabalho o fundamento isolado. Eu começo normalmente com algumas situações. Tirando o início, quando a jogadora vai aprender a segurar a bola, porque aí faz um pouco de parede, faz dois a dois jogando bola, para aprender a segurar, para aprender a não virar o rosto e nem fechar os olhos, o básico. O básico, eu trabalho o fundamento separado. A partir daí, eu começo a procurar a trabalhar o fundamento em situação de jogo.”*

Sabe-se que é necessário algum domínio de algumas técnicas como o arremesso, passe, condução de bola, que permitam aos jogadores estabelecer as primeiras relações de familiarização com a bola (eu-bola); posteriormente a atenção ao objetivo de jogo (eu-bola-alvo); conquista e conservação da bola (eu-bola-adversário), e demais relações (eu-bola-colega-adversário; eu-bola-colega-adversários; eu-bola-equipe-adversários) sem as quais não é possível jogar (Garganta, 1995). No caso deste treinador, os elementos técnicos “básicos” são ensinados de uma forma mais isolada (pouco jogada) até que as jogadoras possam participar de situações de jogo mais complexas, que é quando as fases de relações entre eu-bola-alvo já foram superadas.

“Estou trabalhando toda a base de jogo um contra um (1x1). Isso é comportamento técnico, mas é comportamento tático. Eu estou dando para elas os recursos para poderem ir para qualquer lado, para a direita, para a esquerda, para arremessar, para fazer a bandeja, passar por cima. Todos os recursos possíveis para ela jogar o um contra um (1 x 1). Depois eu vou trabalhar nesse um contra um com a marcação para ela aprender a aplicar estes recursos.”

Destaca-se, durante o microciclo investigado, a valorização que o treinador atribuiu ao treino dos arremessos à cesta ou a relação eu-bola-alvo. Invariavelmente, o treino dos arremessos (jump; bandeja) esteve no início das sessões, para que a concentração e o controle motor proporcionassem melhor aprendizagem do gesto técnico. A bandeja, no início das sessões esteve também associada à preparação orgânica, numa forma de associar a fundamentação técnica e a referida preparação. Ainda, os arremessos de lances-livres foram utilizados com frequência durante algumas partes da sessão de treino, depois de uma súbita interrupção para “habituar” as jogadoras às situações típicas de jogo associadas ao lance-livre.

“Eu inicio com a técnica, porquê, porquê isso? Porque você vai trabalhar duas horas. Se eu começar com qualquer outro trabalho que não seja técnico, quando for dar a técnica, o que já aconteceu fisicamente com essa atleta, ela já desgastou. Então, a atenção está menor, a concentração estará menor, desempenho físico está menor. Então, eu vou para a técnica, quando ela está fresquinha, cabeça, corpo, tudo começando a trabalhar. Então, ela tem como concentrar mais, se perceber mais, uma série de outras coisas. Depois eu vou para o fundamental tático.”

Saulo afirma que a análise do “molde” e da sequência de procedimentos que estabeleceu a partir deste gesto é uma forma importante de entender o seu modelo de ensino. Pode-se sugerir que o “molde” seja um tipo de exercitação da técnica do arremesso onde é priorizada a “empunhadura da bola”, o movimento da mão e do braço no instante de lançar a bola à cesta. Contudo, acredita-se que para este treinador, o termo (molde) esteja associado a uma preparação tática do jogador e, portanto, signifique um conceito, mais do que

ações simples e isoladas de jogo. *“Então eu concluí o seguinte, algumas coisas, por exemplo, o arremesso é a melhor finta. Não tem esse negócio de pé para um lado, pé para o outro; faz isso aqui. É difícil um defensor ficar de pé, porque vai acompanhar o teu arremesso. Se você tem o arremesso como uma finta, qual é o teu próximo passo, é o corte para ir lá dentro definir na bandeja na hora de o cara subir.”*

Relativamente a esta forma particular de abordagem do ensino da técnica do arremesso, ele reconhece que “contraria” uma maioria de abordagens pedagógicas, que sugerem o ensino do arremesso a partir dos apoios ou de um bom posicionamento e coordenação no trabalho de pés. Privilegiar o “trabalho de pés” ou a coordenação dos apoios no arremesso, nos primeiros anos de aprendizagem, é, por exemplo, o que preconiza Barreto (2004).

“Braço em 'L', mão em 'L', totalmente estendida para trás ou fletida sobre o braço. Eu vou fazer esta extensão, elevar o braço e quebrar o punho. Então, eu tenho que fazer esta menina ou menino, quem quer que eu esteja ensinando, fazer este movimento em qualquer distância que ele esteja, em qualquer posição que ele esteja em quadra, sem deixar ele começar a criar compensação de um ombro, ter que jogar o quadril para a frente, porque tudo isso desequilibra. Qual é o ponto básico lá no final, qual é a minha mira? É o Jump, é o jogador conseguir pegar a bola, subir, do alto fazer o movimento. Se eu não conseguir fazer com que ele tenha o movimento do braço, esse jump vai ser sempre prejudicado, vai ser desequilibrado, não vai ser tão eficiente. Então, a minha busca é a excelência no movimento de braço, coordenação de pernas e aos poucos eu vou deixando ela se afastar.”

A partir do “molde”, ainda na relação eu-bola-objetivo, este treinador promove seguidamente: a) afastamento das jogadoras da cesta para que se realize todo o gesto técnico do arremesso com todos os segmentos corporais; b) afastamento ainda maior das jogadoras (fora da área restritiva) e inclui obstáculo fixo (cadeira), de modo que o arremesso seja precedido de finta, dando a idéia inicial de uma oposição.

A próxima etapa da progressão, no modelo deste treinador, deve ser a relação eu-bola-adversário, caracterizada pelo jogo de um contra um (1x1). Momento em que ele inicia a noção de defesa individual e, no seu entendimento começa verdadeiramente o trabalho de fundamentação tática. A etapa do um contra um (1x1), portanto, inaugura um outro momento no trabalho deste treinador, porque insere o jogador em um primeiro patamar ou nível de jogo. Desta fase em diante, as relações entre os elementos do jogo passam a estar fortemente marcadas pela “fundamentação tática”.

“Quando eu falo em fundamento técnico, eu estou pensando na relação ‘eu com o implemento de jogo’, ‘eu com a tabela’, ‘eu com a bola’. Então, eu vou realizar algumas tarefas neuromusculares que vão ter determinado efeito nos implementos de jogo, na bola, particularmente e, isso aí, eu tenho que automatizar. Quando eu falo de tático, aí já passa a ser o quê? A relação desse indivíduo com o meio do jogo, que é o adversário, é o companheiro e o espaço que ele tem para jogar. Então, ele também tem que aprender algumas bases, tem que saber algumas coisas que são quase automáticas. Não é que seja uma coisa robótica, não; é justamente ao contrário. Eu falo sempre, eu quero trabalhar para ele ser livre, no momento que ele pode optar pelas coisas dentro da quadra, sem estar preso numa coisa que eu disse para fazer.”

6.4.3.4 O ataque de posição

Mesmo que o conceito de “jogo livre”, com apelo à leitura de jogo e autonomia de decisão do jogador, ocupe um lugar central no trabalho de “fundamentação tática” ofensiva deste treinador, ele sugere que neste nível de formação é necessário ainda fornecer às jovens alguns recursos técnicos-táticos para que se estabeleça um certo padrão de jogo, particularmente nas situações de ataque de posição. Os recursos são o “dar e segue”, “back door” e “corta-luz no lado contrário ao passe”, Era este último, o conteúdo enfatizado na altura desta investigação. A idéia de transferência de aprendizagem é referência fundamental na orientação do treino.

O trabalho de corta-luz foi realizado primeiramente em situação de três atacantes sem oposição (3x0), em meia quadra, e teve por objetivo a

memorização dos posicionamentos e movimentações propostas por Saulo. De fato, este é um breve momento de transição entre as fases anteriores (relação eu-bola; eu-bola-objetivo), em que este treinador privilegiou a relação entre os companheiros (eu-bola-objetivo-companheiros), antes de avançar para um nível de jogo mais complexo com a inclusão dos adversários. *“Passa, vem posicionar o corta-luz, quando ela está vindo. Exatamente, e entrar um pouco. Eu quero que passe raspando ombro com ombro aqui, tá? Vai parar aqui, tem que raspar o ombro aqui, olha. Isso, raspa o ombro aqui.”*

A movimentação estabelecida por Saulo relativamente ao corta-luz consistia especificamente em que: a) um jogador no corredor central, na posição de tripla ameaça, realizasse o passe para uma das laterais e, seguidamente, realizava o corta-luz na companheira na outra lateral; por último, executava o giro, deslocando-se para dentro da área restritiva a fim de receber um passe. b) a jogadora favorecida com o corta-luz, deslocava-se para a “cabeça do garrafão” para receber um passe. *“Ei, o problema do corta-luz é que ele tem duas partes, vocês só fazem uma. Pelo menos, tudo bem, vocês estão acertando a primeira parte. Quando eu venho e me posiciono, espera ela passar..., vem, vem embora, olha, aproveita esta escora para girar. Você dá um toque e sai para cá. Lá para fora. Antes fazia o giro e não saía o corta-luz, agora sai o corta-luz e não sai o giro.”*

O posicionamento adequado do corpo de “tripla ameaça” e da bola da jogadora, após a recepção de um passe, recebeu também uma preocupação destacada nesta tarefa. Sua pretensão é treinar a posição de “tripla ameaça”, considerada por ele um ponto de partida ou uma fundamentação técnica-tática essencial para implementar o “jogo livre” no ataque de posição.

“Eu acho que, se o jogador vem correndo para o lado esquerdo, usa o pé de apoio esquerdo, salta, cai com os dois pés juntos. Quando ele recebe essa bola, ele está pronto para quê? Para chutar, para cortar para um lado, para cortar pelo outro. Então, o que eu quero mostrar para elas, trabalhar nelas, é que elas sempre que recebam a bola, em qualquer circunstância, elas estejam nessa (posição). Tem gente que chama isso de tripla ameaça, em que eu

posso chutar, posso driblar, ou posso passar. Então, eu quero, o tempo todo, isso.”

Para este treinador, as estruturas de três contra três (3x3) e quatro contra quatro (4x4) são situações de aplicação do corta-luz muito próximas das situações reais de jogo. Particularmente, ele tem alguma preferência pelo trabalho reduzido a três contra três (3x3), porque exige um nível alto de envolvimento das jogadoras e por se tratar de um posicionamento tático de jogo comum para equipes de basquetebol, e de ser também sua “base tática”, dado que as equipes são formadas normalmente por três jogadores exteriores e dois interiores (3 atacantes fora da área restritiva e 2 pivôs na área restritiva). Ainda, ele acrescenta que esta pode ser uma “boa ferramenta de treino” para que as jogadoras experimentem os papéis no jogo, antes da especialização nas funções (armador, lateral, pivô).

É o conhecimento que eu tenho sobre o jogo, sobre o basquete, me fez..., isso não é de agora, ver muito cedo, que o jogo não está só no cinco contra cinco, mas que na verdade ele está muito mais no 2 a 2, no 3 a 3, do que no 5 a 5. A gente chega a ter situações que mesmo tendo cinco no ataque, eu tenho dois jogando aqui do lado, então três podem estar preparando alguma coisa, mas não estão exatamente jogando na bola, naquele momento.

A respeito do uso das situações de 3x3, Oliveira e Graça (1995) destacam que sob o ponto de vista ofensivo e defensivo, esta estrutura encerra todos os tipos de relações elementares da tática individual e de grupo. É ainda uma estrutura muito positiva para a aprendizagem, a medida que amplia a participação ativa do jogador, permite maior oportunidade de contato com a bola e mais possibilidade de êxito nas ações de ataque.

O planejamento voltado para o período “pré-competitivo” de seu grupo principal levou Saulo a preocupar-se, no treino do corta-luz, com a qualidade da execução dos aspectos técnicos (equilíbrio corporal no instante do arremesso, a eficácia nos passes, a eficiência do movimento durante o arremesso) e a comunicação ou relação entre companheiras. Porém, gradualmente, ele passa a estimular a leitura de jogo, evidenciando as

oportunidades ofensivas que a movimentação do corta-luz propicia para se obter a cesta e superar as ações da defesa.

“Não esquece que, enquanto está havendo corta-luz no lado contrário, quem tá com a bola aqui tem um instante para jogar um contra um. Enquanto está acontecendo lá, eu posso jogar um contra um. Mas eu não posso esquecer que meu jogo um contra um não pode atrapalhar a chegada livre de alguém, ou o giro livre de alguém lá em baixo.”

O corta-luz, portanto, torna-se uma ferramenta útil para que as jogadoras possam estabelecer e manter um conjunto de ações contínuas e sincronizadas entre si durante o jogo, com um certo nível de espontaneidade e discernimento, que permita ao ataque provocar alguma desorganização nas relações defensivas e, a partir de uma leitura de jogo, aproveitar-se desta desorganização e alcançar a cesta ou uma jogadora melhor posicionada. A esta “base tática”, Saulo chama de “continuidade” no ataque e “desequilíbrio defensivo”.

“ Todos os times da defesa sabem o que nós vamos fazer, não sabem? Se nós abandonarmos a base do jogo, o que eles vão fazer? Matam a gente. Qual é a base desse jogo? Desequilíbrio! Se a marcação esticar demais para marcar as laterais, o que a armadora faz? Vai lá dentro. Segundo, bate (a bola) para baixo, para tentar o meu espaço, tinha espaço? Não. O que eu faço, paro? Qual é a regrinha básica para jogar? Eu vim em baixo, tentei trazer o jogo em baixo, não deu. O que eu tenho que fazer? Volta, batendo a bola, não pára de bater a bola.”

6.4.3.5 O contra-ataque

Depois do ataque de posição, o treino do contra-ataque foi a próxima etapa na estruturação tática da equipe de Saulo. A preferência do uso de formas jogadas é uma peculiaridade do trabalho deste treinador também para o treino do contra ataque. Pessoalmente, ele acredita que o treino a partir do jogo formal cria “vícios” nos jogadores, devido à não participação direta no jogo. Neste sentido, a realização do jogo formal deve servir como um instrumento de motivação de “desejo” para o jogador. *“Eu não dou coletivo, nunca. É muito*

difícil eu trabalhar coletivo. Muito difícil, muito difícil. Eu, quando falo jogo, é esse ritmo de treino. Por exemplo, correria, se não é esse três contra dois (3x2), tem aquele... eu uso muito o três contra dois (3x2) no meio da quadra, que aí vai três contra dois, volta dois contra um. [...] Isso é um hábito como treinador, que eu peguei na época que eu, como jogador, fazia coletivo todo dia. Não é que eu não gostasse, vamos pensar assim, eu gostava como jogador, entre aspas, mas quando eu analisava como jogador e treinador, eu achava que o coletivo trazia uns malefícios muito grandes. Displicência em algumas situações, relaxamento em algumas situações que você corrige, deixando o mais possível o deseja pelo jogo em si, para o jogo. Então eu gosto de fazer jogo treino. Eu trago alguém de fora e faço o meu jogo amistoso.”

O treino do contra-ataque se iniciou na segunda sessão, em situação de dois atacantes sem oposição (2x0). Em seguida, progride para uma situação de dois contra um (2x1), até chegar à situação de três contra dois (3x2). Esta última foi explorada por boa parte do tempo da segunda e da terceira sessões de treino. A sequência utilizada por Saulo, relativamente a variação do nível de oposição, se assemelha à mesma utilizada nos trabalhos do ataque de posição. Ou, seja, ele parte de uma estrutura mais simplificada, sem oposição, até chegar à situação de três atacantes. Juntamente com a variação no nível de oposição, Saulo preocupou-se também com a ocupação das jogadoras nos espaços de jogo. Assim, na estrutura sem oposição (2x0), o enfoque foi dado mais especificamente aos corredores laterais e a relação dos companheiros neste espaço específico. A descrição, ao início do exercício, de como devem ser estas relações evidencia o conteúdo tático ou modelo de jogo a ser aprendido.

“Usando um corredor da ida, corredor contrário na volta. (jogadora 1): Dar o passe; (jogadora 2): levo para o meio com a esquerda; (jog.1): entra por trás dela, passa pela direita, procura passar à frente, ultrapassá-la; leva a bola em velocidade. Lembra o seguinte, quando eu estiver me aproximando..., isto já é um trabalho tático de contra-ataque, Quando eu (jog.2) estiver me aproximando do meio-campo já é para a jogadora (jog.1) que estava aqui estar ultrapassando e já estar à frente. Então, (jog.2) já tem que a partir do meio de

campo, passar essa bola, não posso esperar levar a bola até a cabeça do garrafão do outro lado para passar. Eu quero que esta bola chegue na lateral antes. A lateral (jog.1) vai embora para a bandeja e quem vem (jog.2) pelo meio não entra, começa a ganhar esse hábito, eu passei a bola, e me aproximo do lado dela, me aproximo do lado dela. Deixo ela (jog.1) terminar a bandeja, depois eu (jog.2) entro, para a gente ir lá para o outro lado, trocar a função. Tá ok?

Na atividade de 2x1, o treinador passa a ter algumas preocupações com o equilíbrio defensivo e com a eficácia do primeiro passe. Porém, o foco das atenções esteve na recepção e controle da bola. Grande parte das jogadoras lançava a bola diretamente ao solo após a recepção de um passe, devido à intensidade ou velocidade exigida para o exercício. Contudo, para este treinador, a obtenção do domínio total da bola parece ser essencial. A busca de um contra-ataque mais veloz, com apelo à participação coletiva, pode estar na origem desta restrição, haja visto que Saulo limitou em um drible apenas, ao portador da bola, antes do passe ao companheiro. De fato, o trabalho do treinador nesta atividade esteve voltado aos conteúdos relacionados à “saída do contra-ataque”.

“Olha, a mesma coisa que eu estou dizendo para todas as outras, a bola vem, eu seguro e ponho no chão. Porque aí eu coloco onde eu quero. Vocês ficam dando tapa na bola, que nem a Júlia..., dando tapa na bola para pegar a bola. A bola cai e vai para onde ela quer. Aí você é obrigado a ir atrás da bola. Não! Segura a bola e leva ela para onde você quer.”

A proposta de contra ataque deste treinador se completa no treino em situação de três contra dois (3x2), na qual a “fase de ataque” é contemplada. Nesta fase, Saulo indica duas perspectivas de obtenção de êxito, nomeadamente a chegada livre para uma bandeja, que representa o modo mais eficaz do contra ataque, e também prevê a possibilidade de um ataque rápido. O excerto a seguir ilustra seu objetivo.

“Então eu tenho uma chance de sair daqui e fazer o quê? Um contra ninguém, nas costas da defesa. Dois contra um, se o lado contrário foi suficientemente rápido, ou vamos chegar em um 3 contra 2. E o ataque? Eu quero um pouco

mais de objetividade. O padrão de movimento é o mesmo do ataque armado, que é faz a bola chegar na lateral. Aproximei, não prende muito bola, faz a bola chegar nela aqui, porque ela tem o chute..., Ah, mais pode chutar de três ? Óbvio, três contra dois, deve. Porque eu tenho dois rebotes.”

De fato, neste ataque rápido Saulo retorna à sua proposta de movimentação do ataque de posição baseado na leitura de jogo e de “jogo livre”, que no contra-ataque deve ter uma velocidade de realização superior a este ataque de posição. Neste sentido, percebeu-se que no decorrer da segunda sessão de treino, Saulo retoma o treinamento desta movimentação de ataque, dividindo dois grupos em meia quadra, evidenciando a importância desta forma de jogar no seu modelo de jogo ofensivo. Na terceira sessão ele retoma o treino do contra-ataque, sempre elevando o ritmo ou velocidade de realização, tornado mais próxima daquela que ele acredita ser a de jogo.

“Só para recordar..., regra básica, quando eu tenho a bola, estou atacando junto com uma companheira..., eu tenho que passar a bola, quando? Quando a marcação estiver mais próxima de mim do que dela. Eu devo bater a bola para dentro, quando? Quando a marcação estiver mais próxima dela do que de mim. Quando nós formos em três, eu vou ter que usar essa mesma regra, agora aplicando para quê? Para duas companheiras. Eu estou levando a bola, ela está mais próxima de mim do que dela, mas ela está mais longe..., eu posso bater para o lado dela. Eu posso passar a bola para aquela. Então, eu tenho que estar analisando essa mesma coisa, esta mesma regra agora aplicada a duas jogadoras.”

Na última sessão de treino da semana, Saulo realizou um jogo com uma equipe convidada, para avaliar o nível de aprendizagem alcançado durante a semana. Antes do jogo, porém, ele realizou tarefas de aprendizagem para aprimorar os aspectos técnicos individuais das jogadoras.

6.4.4 Como Milani organiza o conteúdo

6.4.4.1 O contexto do treino

Milani realizava seus treinamentos quatro vezes por semana em um ginásio de esportes cedido pela Prefeitura do município, próximo ao centro da

cidade. Neste espaço, ele “aglutinava” cerca de vinte jogadoras com idades entre 11 e 16 anos idade, de diferentes níveis de prática e que se “sobressaíram” de núcleos de basquetebol ou escolas da cidade. Embora Milani apontasse alguma vantagem pedagógica ao treinar conjuntamente jovens de idades e níveis de aprendizagem distintos, nomeadamente a possibilidade de jogadoras mais jovens aprenderem a partir da observação, projetando-se num sucesso semelhante ao das mais velhas, de fato esta condição resulta das dificuldades que enfrentava para a obtenção de espaços mais adequados para o treinamento.

“ Então, esse é o lado positivo de aglutinar, e também o espelho. Vão vendo as outras, se empolgam com as outras: Ah, eu quero ser igual a G; eu quero ser igual a não sem quem. É aí tem que diversificar o treino.

“ O ideal seria se eu tivesse um grupo só de pequenas, no mínimo uma hora e meia, depois só com as maiores. Isso seria o ideal. Eu estou passando, este ano, por esta experiência de elas terem que treinar junto. Eu fiquei numa encruzilhada, ou elas não treinam, ficavam sem treinar, porque até o ano passado eu tinha outro horário.

As jogadoras mais jovens tinham apenas meses de treinamento, mas grande parte das outras tinham vários anos de experiência (até 4 anos) de treino com participações em competições estaduais e eram estudantes de um colégio privado e tradicional da cidade. Este colégio integra um complexo educacional e desportivo (clube), englobando todos os níveis de formação (da Educação de base ao Ensino superior). É neste complexo, na qual a Faculdade de Educação Física também se insere, que este treinador exerce parte de suas atividades profissionais. A aglutinação das jogadoras evidencia por outro lado, a integração das instituições onde Milani trabalha.

Apesar do basquetebol de sua cidade ter vindo a ocupar um lugar de destaque no cenário estadual da formação de jogadores nas últimas décadas, Milani se ressentia pela redução do apoio que esta modalidade tem sofrido nos últimos anos. De fato, muitos dos recursos destinados ao esporte no Brasil tem migrado intencionalmente para modalidades com maior apelo social. Ao traçar um comparativo entre o núcleo de treinamento de basquetebol de sua cidade

com outros de que tem conhecimento, ele destaca as peculiaridades do seu núcleo: “porque aqui (nome da cidade), eu sempre digo para elas, aqui é diferente dos outros. Elas ficam aqui, difícil sair ou difícil vir. É um basquete caseiro, como eu brinco com elas. Além disso, “nenhuma recebe nada, tudo por amor à camisa. Não ganham tênis, não ganham nada, jogam porque gostam mesmo.”

A continuidade do basquetebol de sua cidade, portanto, parece estar mais vinculada a iniciativas pessoais ou individuais do que a propostas mais institucionalizadas neste setor.

“Mas eu tenho por princípio, eu já trabalhei de graça. Eu já paguei para treinar. E não vai ser ante um obstáculo que eu vou desistir. Então, às vezes, a gente escuta técnico aí..., no primeiro obstáculo já querem parar. Eu não, enquanto der, eu vou!”

Na ocasião da coleta de dados, sua equipe de 16 anos estava retornando de um período de férias de uma semana, após uma conquista em competição regional importante, e dava início a mais um ciclo de preparação para outra competição nas semanas que se seguiriam.

6.4.4.2 O planejamento do treino

Este treinador idealiza uma “sequência lógica” de aprendizagem dos conteúdos, que se constitui em quatro níveis ou etapas distintas. A primeira diz respeito aos aspectos de habilidades motoras (capacidades coordenativas); a segunda contempla as técnicas do jogo (drible, passe, bandeja, arremesso); a terceira etapa refere-se à tática individual e de grupo ou “situação de jogo” (1x1, 2x2, 3x3); e, por último, surge a tática de equipe em situações reais de cinco contra cinco (jogo formal). Para Milani, este “processo” é parte importante da proposta de ensino que implementa na graduação em Educação Física e evidencia o lugar da técnica e da tática em sua proposta de treino.

“Depois que eu dei o passe, o drible, o arremesso e a bandeja, então aí, esse é um critério meu, então essa criança de 12, sei lá que idade, ela conhece todos os movimentos, a parte técnica dela, aí eu vou começar a botar alguma coisinha de tática. Então dois a dois. Eu só vou dar situação de jogo para

trabalho de base, quando ele tiver domínio desses fundamentos. Não adianta eu fazer exercício de um contra um, se ele não sabe cortar e sair do adversário. Se ele não sabe fazer uma mudança de direção; se ele não sabe mudar o ritmo; se ele não sabe fazer um giro. Aí eu vou para o um contra um, dois contra dois. [...] aí, depois, três contra três e estão jogando.”

Nessa proposta, o um contra um (1x1) é uma estrutura intermediária que faz a conexão entre os conteúdos técnicos e motores com os táticos. As exigências nesta estrutura estão mais ligadas às capacidades individuais (técnica e tática) do jogador. “ *Aí, é aquela sequência que eu te falei. Você dá os fundamentos todos, a base, depois um contra um, ainda é ele. Ele vai ter que cortar, vai ter que driblar e vai ter que arremessar para fazer bandeja. A hora que ele dominou isso, ele começa do lado do companheiro. Ai, dois contra dois, depois três contra três até chegar no coletivo, cinco contra cinco.”*

Na sua perspectiva de formação, nenhuma etapa é superada por completo. Ao contrário, ele realiza avaliações sistemáticas por “observação direta” ou “escalte” de jogos amistosos. Ainda, a participação em competições lhe fornece indicativos do nível de aprendizagem das jogadoras e, a partir das quais, ele projeta as atividades a realizar. Durante o ano, ele estabeleceu microciclos de treino, com duração média de duas semanas face as alterações frequentes que ocorrem no calendário esportivo estadual. Na altura desta investigação, por exemplo, e como foi indicado anteriormente, a sua equipe com jogadoras com limite de idade de 16 anos estava iniciando mais um ciclo de preparação após participação em competição recente.

“Eu vou te falar uma coisa bem sincera. Essa coisa de microciclo, meso ciclo, eu já tentei fazer. Não dá, porque vem para um jogo, a liga transfere e..., então eu uso mais os microciclo mesmo. [...] Então, nós ficamos, nesse começo de temporada, eu faço teste, puxo mais a preparação física..., [...] Aí faço um jogo, vamos supor que tenha algum jogo, vejo, faço uma estatística, analiso junto com elas. Vejo o meu escalte que eu uso. Escaltezinho bom , até. Vejo onde é que nós estamos ruim. Então, por exemplo, nós temos Joguinhas (competição estadual de jovens, entre seleções municipais), e eu vi lá, lance-

livre tá ruim. Aí eu faço um treinamento em cima daquilo: ah, você está lenta naquilo. Faço um trabalho específico, antes, depois. E vou tocando.”

Embora esta “sequência” possa estar relacionada a um trabalho de vários anos, ela representa para Milani, um fio ou uma linha condutora na qual ele baseia o seu treinamento cotidiano. Na base deste fio condutor está o seu “princípio” de que o treino deve ser elaborado com atividades que avancem gradativamente “do mais simples para o complexo e depois aumentando o grau de dificuldade.” Desse modo, ele leva em consideração os elementos da estrutura formal do jogo de basquetebol e altera tal estrutura, as vezes reduzindo a complexidade, mantendo integrados os elementos essenciais do jogo (2x2, 3x3), outras vezes ele altera a estrutura e reduz o numero de elementos implicados. Com se percebe em um excerto do treino das habilidades e técnicas de jogo.

“Então, hoje foi habilidade, primeiro aqui. Por quê aqui? Sai um pouco da quadra, ficam às vezes brincando, às vezes a crianças torce o pé, não sei o quê. Aí deixa ela aqui batendo bola. Aí depois, a parte do arremesso, correção do arremesso, bandeja. Então, a partir de agora, eu começo a ir para a parte de ataque e defesa, mas sempre dentro de uma sequencia lógica.”

Para guiar o microciclo de trabalho, ele estabeleceu “tópicos” ou “pontos básicos” do que necessitaria ser treinado, quase sempre descrito em papel “sem detalhar” e, a partir dos quais, estabeleceu a sequência adequada de apresentação. A partir de então ele selecionou os exercícios em arquivos pessoais ou mesmo elaborou novos, que lhe permitiram desenvolver o seu treinamento para as competições.

6.4.4.3 O conteúdo do treino

Tendo como referência a avaliação do rendimento de sua equipe nas competições, Milani estabeleceu o treino da “defesa” como o “objetivo principal” deste microciclo investigado, sobretudo a recuperação defensiva, conforme denominação de Oliveira (2001), devido à sua proposta de implementar um tipo de jogo veloz que privilegia a transição. “ *O que eu estou gostando desse time é a defesa. A minha preocupação é defesa. Eu falei para você que o terceiro*

lugar nos Joguinhos foi por causa da defesa. Eu estou trabalhando muito a defesa.”

Por outra parte, as atividades das sessões de treino obedeceram sempre à sua “sequência lógica” dos conteúdos que, em resumo, consistem em iniciar pelos aspectos técnicos seguidos por “situação de jogo” ou “ataque e defesa”, como ele mesmo denomina. Neste sentido, os aspectos técnicos foram enfatizados invariavelmente na primeira parte de cada sessão, nomeadamente o drible, o passe, arremesso e, em menor proporção, o deslocamento defensivo. Na segunda parte do treino, por sua vez, a ênfase recaiu sobre os aspectos táticos de ataque e de defesa, sob formas jogadas. De qualquer das formas, a preocupação do treinador com a preparação física foi uma constante, notadamente durante a parte inicial do treino.

“É porque hoje está muito se usando, os grandes preparadores físicos, porque basquete você corre e pára, corre e pára. Então a parte física e a parte com bola está sendo nisso também. Então, corre dois minutinhos a oitenta por cento da velocidade, faço outra série pelo outro lado. Tem um pequeno intervalo que é o que acontece no jogo. E, em cima disso, a minha lógica no treinamento, com bola também. Tu vê que eu usei muito durante essa semana, parte intervalada de exercícios, enquanto uma estava fazendo com bola, outra estava fazendo abdominal, polichinelo. Para que todas trabalhem de modo intervalado, intercalado. [...] Então, agora eu já estou entrando na parte mais específica, dentro ainda da preparação física, e trabalho de pernas, deslocamento. Então, faz pequena diagonal. Por que a gente diz: braço, braço, braço, no basquete, mas tem que dizer é perna, perna, perna. Porque é perna. Chega até o meio da quadra e dá um pique. Chega a trabalhar um pouco da parte anaeróbia aí.”

Na análise das sessões de treino, percebeu-se que, tipicamente, logo após aos alongamentos, seguem-se atividades de corrida contínua, às vezes associadas ao drible ou ao passe em deslocamento em quadra inteira (ou drible com finalização), e que servem como aquecimento, mas igualmente ao treino aeróbio e também ao treino técnico. A seguir a esta preparação, ele promove atividades que “intercalam” o treino aeróbio e técnico com o treino de

força, utilizando exercícios generalizados para os segmentos corporais (braços, tronco, pernas); ou seja, tenta recriar condições de treinamento aeróbio com intervalos. Na sequência de seu trabalho, ele realiza treino da velocidade que, neste microciclo, incluiu algumas vezes o drible em deslocamento; outras vezes o passe, arremessos, posicionamento defensivo; ou ainda combina fundamentos (drible+bandeja), como se percebe no excerto do treino a respeito do deslocamento defensivo: *“Aqui, tá de frente para mim, gira, fica de costas. Trabalho de perna, até o meio da quadra só. Do meio da quadra, vai correr em diagonal, velocidade máxima até o final da quadra. Então, zig-zag pequenas diagonais, pique até o final da quadra, volta andando. Vai, gira, vai. Defesa, defesa, vamos. Pique. Vai [...] Velocidade, Denise, vamos, é para correr!*

No treino do lance-livre, ele também busca recriar alguma condição de exigência, semelhante ao contexto jogo: *“ Voce vê que na hora que eu sinto que elas estão bem cansadas, então para não parar o treinamento, não mandar todo mundo tomar água, então eu vou para o lance livre. Elas estão cansadas e estão batendo o lance livre, como se fosse uma situação de jogo. Porque o lance livre, ele é batido quando você está cansado, bate uma falta. Para parecer bem uma situação real de jogo.”*

Pode-se afirmar que a primeira parte do treino contempla igualmente objetivos para o “aperfeiçoamento” ou manutenção da técnica de ataque (principalmente), e também das qualidades físicas, nomeadamente a resistência, força e velocidade, ao mesmo tempo que coloca as jogadoras em um nível de preparação capaz de suportar as exigências da segunda parte do treino, realizado sempre em velocidade. Neste sentido, a progressão dos conteúdos técnicos ofensivos nestas sessões se subordinaram mais a uma necessidade de ajuste ao treino dos aspectos físicos do que alguma outra lógica própria.

O treinamento dos aspectos defensivos foi realizado quase na sua totalidade sob a forma de situações de jogo, exceção feita para a técnica do deslocamento defensivo, na segunda sessão de treino. Para Milani, a utilização destas estruturas de treino, destacadamente o três contra três (3x3), configura-se em uma situação muito próxima das situações reais de jogo. Primeiramente

porque nessa estrutura se encontram todos os tipos de relações táticas elementares do jogo, preservando os traços da estrutura funcional do jogo, como sugerem Oliveira & Graça (1995) e, em segundo lugar, porque contribui para o treino de sua proposta de jogo mais veloz, baseada na transição, a medida que as situações de confronto com o número reduzido de jogadores e de superioridade numérica (3x3, 3x2, 2x2, 2x1, 1x1) se configuram em situações tipicamente de transição.

“ É difícil eu trabalhar só a defesa. Aí, você vai ver naqueles exercícios de defesa com ataque. Mas no começo do ano, eu trabalho mais defesa, posicionamento..., parte técnica, isso que eu quis dizer. Porque eu prefiro assim, trabalhar defesa, um contra um, já está defendendo, só que está atacando também.”

Nesta perspectiva de utilização das formas jogadas, o treino da defesa foi iniciado na primeira sessão, a partir da situação de um contra um (1x1), na qual este treinador elabora uma tarefa de aprendizagem que restringe o espaço de ação do atacante ao corredor central, tornando mais facilitada portanto, a ação defensiva. Conforme um excerto de sua instrução: “Um contra um, tá? Só que não pode sair fora dos cones. Ela tem que passar por aí. Um contra um!”

A partir deste trabalho, ele passa a impor “dificuldades” ou desvantagens aos defensores na realização das tarefas, evidenciando os seus propósitos de treino para estimular nas jogadoras a iniciativa de “criar” novas soluções para “superar” tais dificuldades do confronto. De fato, a imposição de dificuldades ou desvantagens é a tônica do seu trabalho para defesa. No caso do treino de defesa por zona, por exemplo, realizada na segunda sessão de treino, ele dificulta a ação defensiva, impondo desvantagem numérica às jogadoras em uma situação de 5x4.

“Então, esse trabalho! Olha, quatro estão marcando zona, dois-dois, aí o ataque tem a obrigação de fazer cesta, porque tem cinco, daqui para lá. Quando inverte, as que têm cinco, uma fica na sobra, e as quatro marcam individual. Tem muito mais dificuldade para o ataque. Então, o ataque tem que se superar aqui, e lá a defesa tem que se superar. Aí você incute defesa,

defesa, que é o que eu tenho que mais fazer com esse meu time, que não é um time alto. Aí eu estou objetivando a defesa.”

Para o treino da recuperação defensiva, ele impõe igualmente desvantagens à defesa, algumas vezes instituindo regras que retardam a ação defensiva em relação aos atacantes e, como foi dito, desvantagens em relação ao número de jogadoras. Em qualquer das situações ele intervém para criar a atitude defensiva que deseja nas jogadoras: “Ei, as que vieram atrás têm que pressionar essa jogadoras, não interessa se é grande se é pequena. Não deixa jogar. “[...] Valeu, valeu, é isso aí, vontade de marcar!”. Busca, por outro lado, manter a atenção das jogadoras durante a transição: “volta olhando a bola, volta olhando a bola”; e implementar em situação de jogo, o seu principal sistema defensivo, que basicamente implica na marcação individual com ajuda e pressão ao jogador com a bola, com se evidencia na sequência de instrução deste treinador: “Cada um pega a sua. Defesa, defesa! Dobra, dobra. Dobra Alessandra. Eu quero essa dobra aqui!”

6.5 O conhecimento das estratégias dos treinadores

6.5.1 A instrução de João

As estratégias ou comportamentos de instrução evidenciados deste treinador não se distinguem dos “princípios fundamentais para a instrução” aplicáveis ao ensino dos esportes e a outras matérias, indicados por Martens (2002, 78). Nesta perspectiva, João apresenta aos alunos o conteúdo a ser aprendido, utilizando-se de *explicações verbais e demonstrações*; promove a prática do conteúdo através de *tarefas de aprendizagem e corrige os erros de decisão* e execução dos “fundamentos”.

Referenciados aos comportamentos de instrução, as questões que se coloca dizem respeito ao: O quê? Quando? Como? e a quem se destina as instruções fornecidas pelo treinador (Gilbert & Trudel, 1999). Relativamente ao conteúdo (o quê), notou-se até aqui uma atenção maior a alguns aspectos da técnica e da tática individual ofensiva e também das regras. De fato, há um rol de “fundamentos” preestabelecidos por João, os quais ele acredita serem essenciais para o jovem se iniciar no jogo de basquetebol.

Tipicamente, João inicia o treino a partir de uma instrução específica para toda a classe. Situação que se repete ao fim de cada treino, com o objetivo de emitir seus comentários e avaliações pessoais a respeito do treino. Para Gilbert & Trudel (1999), 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 João, esta é uma forma de dar algum significado aos conteúdos que serão ensinados. É um *“fazer compreendendo, é tudo misturado. Compreender porque ele está fazendo aquilo ali. Não é fazer por fazer, eu estou fazendo, qual é o sentido daquilo ali?”*

Outra característica do processo de instrução de João é sua articulação com as atividades de gestão de classe. Ou seja, ele reúne o grupo logo ao início do treino para realizar os alongamentos, seguidamente mantém esta organização para transmitir as instruções específicas e, de forma encadeada, altera a organização em função das tarefas de aprendizagem. Desta organização decorrem suas instruções que, algumas vezes, são destinadas a grupos, quando a organização assim favorece; outras vezes, assumem caráter individualizado. É uma forma de rentabilizar o tempo de prática do treino.

Significativamente, dois pontos na instrução deste treinador evidenciam alguma tipicidade. O primeiro está relacionado ao “como”, mais do que ao “quando” e “a quem” são dirigidas as informações. O segundo ponto remete ao constante uso da demonstração, como mostra um breve excerto sobre o ensino do rebote: *“ Vocês vão jogar a bola para o alto, de baixo para cima. Um pouco perto dele. Assim, olha (demonstra), Tá ? O jogador vai ter que dar um passo para frente ou para o lado, ou para onde a bola vier. Saltar, pegar a bola e cair do jeito que eu falei. Só isso primeiro.”*

De fato, o processo instrutivo de João depende em parte do conteúdo ensinado e das características das tarefas. No ensino da tática individual, que é enfatizado em situações de jogo, por exemplo, este treinador utiliza-se de instruções (feedbacks) interrogativos, porém somente em poucas ocasiões. Por outro lado, no ensino dos conteúdos técnicos, que é sua prioridade no ensino

do basquetebol, as intervenções verbais são praticamente prescritivas. Metzler (2000) evidencia uma relação entre o ensino do comportamento nas abordagens “condutivistas” e o modelo de Instrução Direta. Particularmente neste modelo de instrução, a relação mais evidente e ligada diretamente ao processo de instrução do treinador, parece situar-se no conceito de “reforço” como elemento chave para a obtenção das respostas desejadas (Rink, 2001; Ruiz Pérez, 1994).

Em última análise, é o treinador o protagonista no processo de intermediar a relação de aprendizagem entre aluno e conteúdo, ampliando ou reduzindo a participação do jovem nos processos decisórios de treino ou de sua própria aprendizagem. Nesta medida, a forma prescritiva, preponderante no ensino de João, remete à ideia de um modelo de instrução direta.

Agir de forma prescritiva é ainda uma tentativa de João em estabelecer níveis de performance ou controle de aprendizagem que permitem a ele avaliar melhor e “selecionar” o jovem para algum clube, cumprindo assim os propósitos de seleção desportiva do programa.

“Então, dentro dessa observação da atividade que eu propus para eles, do movimento, do gesto que eu propus para eles fazerem, eu posso corrigir. Se você tem um grupo bem maior, imagina quantos erros não passam batidos (sem serem notados) aí, que a gente não consegue ver. Quantas coisas que não são corrigidas e que vão embora. É uma coisa que dá até uma certa angústia, porque, às vezes, o garoto não está fazendo direito e você não vai nem ver que ele acabou fazendo direito. [...] Já é uma maneira de esse moleque aí, se eu conseguisse, botar ele num treinamento mais avançado, ele com certeza vai ter mais facilidade de passar do que um outro que deveria permanecer aqui. [...] Então, é meio que também uma triagem assim, é uma maneira de estar identificando também (talentos). E eu não tenho que estar conversando muito com eles, né? Valmor, olha o tamanho desse grupo aí.”

O segundo elemento marcante da instrução de João refere-se às demonstrações que realiza 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 ou conhecimento tácito (Nash & Collins, 2006). *“é a teoria com a pratica Valmor, é o que eu já passei como jogador, o que eu já vi, o que eu vi nos treinamentos, a maneira como eu vi as pessoas ensinando, também me ensinaram.”*

O apelo visual na aprendizagem a partir de um Modelo Positivo ou Correto (Mesquita, 1998) é sempre uma ferramenta importante e tipicamente utilizada por treinadores na aprendizagem de habilidades (Williams & Hodges, 2005).

“[...] 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. Médio. Eu acho que eu posso demonstrar bem. Acho que é um exemplo técnico bom. Eu acho que meu fundamento foi muito bem feito, embora, como eu estou te falando, eu tenha aprendido individualmente a fazer as coisas. Só fui entender o jogo coletivamente um pouco mais para frente, até quase como técnico também. Mas minha base, de técnicos que eu passei de fundamentos foram muito boas, tive bons técnicos.”

Na atualidade, a utilização de um modelo que auxilie na aprendizagem tem sido interpretada a partir da teoria de aprendizagem social de Bandura (Corrêa, Benda & Ugrinowitsch, 2006). Nesta perspectiva, 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 (necessidade) do observador sobre as características do modelo imitado. Contudo, a idéia de reforço nesta teoria é aprimorada (reforço vicariante) atribuindo mais valor à mediação do jovem observador, em comparação à idéia original do modelo condutivista.

Para João, o envolvimento no treino não deve ser entendido somente como uma manifestação característica e particular de quem nutre sentimentos

pelo jogo de basquetebol, mas como um preceito importante para uma boa aprendizagem. Envolvimento para ele é sinônimo de entrega, disciplina, atenção constante ao conteúdo e aos valores do treino. De fato, percebe-se que o sentimento e o significado particular que ele atribui ao jogo se unem a sua forma de trabalhar, configurando-se no referido preceito.

“ O que eu cobro muito, principalmente nesse grupo que eu tenho ali, por ser grande, e tá gravado ontem, porque eu falei no final do treino para eles, você vai poder ver, é o envolvimento. Eu acho que ele tem que, no treinamento de basquete, ele tem que ser para o jogador uma igreja, entendeu? O jogador entra ali, como o ator de teatro que tem respeito pelo tablado lá, pelo palco que ele tá ali. Ele tem aquilo ali como igreja. Eu acho que a quadra também é isso aí. Você não pode estar num treino conversando sobre uma coisa que não tem nada a ver. É lógico, existem momentos que isso acontece. Mas é que, a partir do momento que apitou, que tá ali, olha, nós vamos fazer isso, isso, (deve ser feito). Se é um momento que você vai, está se reidratando, ou você está num momento de intervalo, tudo bem! É uma coisa. Agora, você sair daquilo ali e não respeitar aquele momento ali, é estar perdendo no treino.”

Por fim, é importante indicar que a classificação do professor segundo modelos padrão ou perfis deve ser sempre cuidadosa e entendida apenas como um referencial, evitando a adoção unilateral de uma teoria explicativa ou certo isolamento teórico (Metzler, 2000; Rink, 2001).

6.5.2 A instrução de Fernando

Até aqui, verificou-se que Fernando prioriza os conteúdos táticos aos técnicos, sem que isso represente alguma desvalorização dos segundos em relação aos primeiros. A questão que se coloca, portanto, é como este treinador ensinou estes conteúdos, ou qual foi o comportamento de instrução mais marcante na realização desta tarefa. Relativamente a estes comportamentos, percebeu-se que suas instruções (pré instrução) foram em menor proporção e de caráter geral. Ou seja, o treinador transmitia conteúdos, mas não especificava ou particularizava formas de executar habilidades ou decisões táticas (Gilbert & Trudel, 1999). Por outro lado, o detalhamento do

conteúdo e a quantidade das intervenções foram diferentes para as instruções que ocorriam durante a prática das atividades (feedback pedagógico). De certo modo, estas formas de intervenções foram claramente as que mais caracterizam o comportamento de ensino de Fernando, destacadamente pelo seu envolvimento e interação com os jovens e pelo incessante desejo de fornecer o máximo de informações no momento mais apropriado. *“Pode ver que eu não deixo fugir muito. Às vezes, eu paro para não deixar de mostrar a situação ali mesmo, na hora que foi criada, para eles verem como é que acontece, como é que têm de fazer ou não têm de fazer. Eu não deixo fugir muito as oportunidades de correção”.*

A segunda característica verificada no ensino deste treinador foi o uso da verbalização como o seu modo preponderante e mais peculiar de atuação, 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, é outro ponto característico do treinador, principalmente no ensino dos conteúdos técnicos. Porém, levar os jovens a “pensar” é o objetivo primeiro deste treinador.

“Eu prefiro esse de interrogar, de ir induzindo o jogador, em certos momentos. Em alguns momentos, eu digo a ele o que fazer, mas a questão de interrogar, induzir é para ele criar liberdade de pensar, de ele desenvolver na mente dele um pensamento, não estar sempre esperando, não estar sendo só um receptor de mensagem e de ideias. Não, ele tem também que desenvolver um raciocínio, porque, às vezes, na quadra, ele vai ter que desenvolver o raciocínio dele, ele vai ter que achar uma forma por conta própria. Eu dou todas as formas, dou quatro, cinco alternativas, mas ele vai ter que achar a melhor.”

O incentivo ao pensamento e à participação consciente do jovem na aprendizagem aponta, em um primeiro momento, para a valorização deste treinador ao processo de mediação do jovem na construção do próprio conhecimento e, num segundo momento, para provocar nele um processo de pensamento convergente para a descoberta de um conceito ou princípio previamente estabelecido. No caso particular de Fernando, a pretensão é

“induzir” os jovens ao seu conceito de jogo. Ou seja, por definição, este é um comportamento de instrução que se aproxima do Estilo de Ensino por Descoberta Guiada, no qual a aprendizagem se manifesta a partir de respostas específicas e corretas sobre o conteúdo, decorrentes de um processo e sequência de questionamentos orientados pelo professor (Mosston & Ashworth, 1999). No ensino do jogo, esta estratégia está associada aos modelos de ensino de base construtivista e modelos de ensino para a compreensão, nos quais o aluno é confrontado com situações problema (táticas) e é incitado a resolvê-las. O debate, discussões e questionamentos remetem a uma aprendizagem por compreensão dos conceitos táticos, levando a ações mais conscientes durante o jogo (Brooker et al., 2000; Doolittle, 1995; Graça & Mesquita, 2008; Metzler, 2000; Turner & Martinek, 1999). Um excerto de um feedback pedagógico de Fernando ocorrido na segunda sessão de treino é um bom exemplo de sua forma de atuar:

“Tem que sair da linha de três pontos para fechar lá. Entendeu? Já começamos a trabalhar dois contra um. Ele vem encaixar. É para deixar o atacante ir para o fundo. [...] O que eu estava pedindo antes, sempre? Para a gente sempre dar o que quê? o meio do jogo ou as laterais, os cantos da quadra? (Resposta Jogador: os cantos.). Isso! Porquê? (Resposta jogador: Porque pelo meio é mais difícil de fazer o dois em um e ele tem a preferência da cesta). Isso! Sempre pensa assim, é onde tem mais espaço para você jogar. Se traz para o meio, tem toda a quadra; se você botou ele no canto, ele só tem esse espaço aqui. Se ele for virar, jogar o jogo, tem algum para cobrir.”

A questão da aprendizagem pela compreensão, no entendimento de Fernando, não se esgota no ensino da tática, mas se estende ao ensino de outros conteúdos, e revela a sua concepção sobre aprendizagem. Para ele, o conteúdo do basquetebol não deve ser ensinado isoladamente, sem relação com o contexto real de jogo, cabendo ao professor, portanto, ressaltar a utilidade prática e imediata do conteúdo. Segundo Fernando, esta forma de proceder é algo obtido com o passar do tempo e com a reflexão sobre sua experiência de prática profissional, e também o resultado da busca incessante para ensinar mais e melhor.

“Eu senti dificuldade nos anos anteriores, eu somente demonstrando e falando. Aí eu disse, tem que falar para eles o porquê disso. Eles têm que saber o porquê, o motivo disso acontecer. Senão eles acham que driblar é driblar. Mas porque tem que driblar baixo? Porquê a postura de defesa? porque dar a lateral, porque dar o fundo para o jogador na marcação? Porque não dar o meio? Porque se eu der o meio, ele vai ter todo o espaço, ele vai criar o jogo. Se eu der a lateral, tem mais condições de eu ter uma ajuda para fazer uma dobra para marcar. Eu procuro dar, esmiuçar ao máximo o que significa um detalhe de uma perna, um detalhe disso, a importância, se eu não marcar certo, se eu não tiver postura eu faço falta, cinco faltas e, estou fora do jogo.”

O ensino baseado na busca da participação ativa do jovem é um indício marcante no ensino de Fernando em direção à abordagem construtivista. Chen & Rovegno (2000), após revisão bibliográfica sobre a temática do construtivismo, incluem a aprendizagem ativa como um dos elementos centrais desta abordagem. As autoras notaram, em estudo no ensino da Educação Física elementar, que professores experts facilitavam a auto-responsabilização e auto regulação por engajamento dos alunos em atividades 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. Um excerto de Fernando é pontual nesta questão: *“Na minha visão, quando eu digo assim, tá errado, quando eu digo o que está errado e ele me diz eu sei que estou errado, eu erre aqui, ele já aprendeu. Para mim, nesse momento ele já aprendeu qual é o certo. Porque ele já visualizou o erro dele. Aí, eu fico quieto, só sinalizo, dou um sorriso”.*

Acredita-se que o uso frequente de procedimentos de questionamento deste treinador, direcionados individualmente para cada jovem, a partir do envolvimento pessoal, e a utilização do primeiro nome fornecem indícios de que ele reconhece a aprendizagem como um processo individualizado de construção do conhecimento, típico do construtivismo, e representam também uma forma particular de ele manter a atenção e o engajamento consciente dos jovens na prática das atividades. *“É como eu te disse antes. Essa questão, se eu falar assim, no todo, tá errado isso, aquilo. Às vezes, a criança não*

consegue visualizar nela o que eu estou falando. Ela não consegue ver o erro dela. Assim não, eu paro, chamo, estímulo. Ela vai, continua, veja isso aqui tu fez de errado, perdeu, etc.. Ela vendo, mesmo assim, eu não deixo passar uma duas horas depois. Mas se eu deixar passar, às vezes, um minuto ela já vai esquecer aquilo..., naquele instante, para ele compreender, que ele esteja vendo.”

Relativamente ao engajamento, Fernando também utiliza-se de uma forma peculiar para manter a atenção dos jovens às atividades de treino que, embora se pareça com procedimentos disciplinares tradicionais, representa um certo código de conduta pré estabelecido e um modo bem particular de relacionamento entre ele e os jovens. Ele cria um sistema de prestação de contas e punição em que o jogador ao proceder de modo diferente do esperado deve realizar exercícios de apoio ou “paga cinco”. *“É como eu falei uma vez, a gente já conversou nas entrevistas, e eu já imponho minhas regras no início do ano e aqueles que vão entrando, é assim, assim. Porque eles sabem, que se eles fizerem errado, eles conversarem ou driblarem a bola enquanto eu estou falando ele tem que pagar cinco apoios. Então, eu determinei algumas regras para eu poder ter o controle, ter essa atenção deles. Aí é onde, acho que eu consigo render bem no treino. [...] Então isso, essa é uma brincadeira que eu sempre faço, mas existe sem sombra de dúvida o grande respeito né? Eles respeitam muito..., porque tem uma relação grande, eu cobro muito deles, dentro da quadra. Mas fora da quadra eu sou amigo deles. Eles brincam, a gente se diverte, bate muito papo. Assim, então..., eles tem essa questão do respeito, sabem que dentro da quadra é uma coisa, eles vão ser cobrados, vão ser exigidos, e fora a gente tem uma relação diferente..., é amiga.*

6.5.3 A instrução de Saulo

Invariavelmente, os trabalhos de Saulo se iniciavam à medida que as jogadoras chegavam ao local de treino, implicando num tipo de organização de classe tipicamente formado por pequenos grupos ou com tarefas individuais. Estes foram procedimentos adotados por este treinador para otimizar os recursos de espaço físico e tempo disponíveis, assim como para diminuir a

heterogeneidade nos níveis de aprendizagem das jogadoras. De qualquer das formas, o respeito à individualização da aprendizagem foi o modo mais característico da instrução deste treinador.

“Eu ensinei para dez, cada uma das dez vai aprender aquilo naquele primeiro momento de uma forma diferente. Algumas vão conseguir pegar todo o movimento de primeira, outras vão ter dificuldade em alguma outra coisa. Então, a partir daí, se eu não der um tratamento individual, eu estou eliminando essas que estão com dificuldades diferentes, do processo. Daqui a pouquinho, eu estou jogando, elas vão estar se afastando daquele modelo que eu quero, daquela idéia que eu quero. E como a minha idéia de ter uma boa equipe não é ter um ou dois jogadores, você tem que ter todo o mundo fazendo o mínimo bem feito, e eu não acredito em jogador irrecuperável, isso é outra coisa, eu não acredito.”

Concretamente, os comportamentos de treino utilizados para viabilizar tal individualização foram a verbalização, o uso do primeiro nome e um “tratamento quase pessoal” às jogadoras, evidenciando preocupações com a forma particular de construção do conhecimento, mas também na construção das relações pessoais e a pertença a um grupo.

“Então, a partir daí, eu dou um tratamento quase que pessoal. Em outros momentos, eu sou obrigado de novo a parar, voltar para o global. Dou uma balizada na coisa, mas depois eu vou para o pessoal. E eu acho importante isso, porque é para que cada uma delas não se ressentir também, porque ela é parte do meu trabalho, não é sicrana, beltrana. Todas estas têm que ter uma preocupação e não adianta ser uma preocupação simulada. Você tem que apresentar uma preocupação real com cada uma delas, para que todas elas se sintam parte daquilo ali.”

Relativamente a forma “como” Saulo realizou suas intervenções durante o treino, pode-se evidenciar que as instruções foram quase sempre específicas, devido à necessidade deste treinador de implantar o seu padrão tático à equipe, nomeadamente ao ataque de posição (corta-luz) e contra-ataque. Uma instrução específica ocorre quando o treinador transmite o conteúdo às jogadoras, indicando a forma de executar a habilidade ou a

decisão tática a ser tomada (Gilbert & Trudel, 1999). De outro modo, destaca-se que em algumas intervenções, particularmente no ataque de posição que buscava o “jogo livre”, Saulo fazia apelo à leitura de jogo e à liberdade de decisão, implicando em um tipo de instrução geral.

“Psiu, psiu. quando a gente recupera um rebote no ataque, nós criamos uma nova chance de finalizar, vai ter momentos, que estaremos perdendo jogo por oito ou dez pontos, falta 1 minuto e meio, nós temos que definir rápido, mas numa situação normal de jogo o que a gente tem que fazer com isso? Ganhamos mais 24 segundos de posse, ganhamos mais uma chance de trazer a bola e trabalhar, colocar alguém em melhores condições para finalizar, é isso que está faltando. O que vem faltando no nosso time em jogo, é a consciência de colocar uma companheira em melhores condições de finalizar. [...] Eu quero que vocês trabalhem com o que, quem tem a bola tem que estar pensando em como vai colocar uma companheira numa melhor situação.”

Embora se pudesse verificar a utilização de várias formas de instrução durante o treino da técnica (feedbacks interrogativos, avaliativos, descritivos, prescritivos), isoladamente ou conjuntamente (descrição seguida de prescrição; descrição seguida de interrogação), nas suas intervenções preponderam as descrições seguidas de prescrições, ou seja, ele transmite conteúdo em reação à prestação da jogadora informando a forma como realizou e também como deveria ter sido realizada ou como deverá ser realizada a execução seguinte. Esta afirmação pode ser exemplificada a partir de uma sequência de correções, indicada abaixo e, realizadas a diferentes jogadoras a respeito do “molde”,.

“Quero que faça o molde de arremesso bem, meia distância sem tirar o pé do chão, bola por cima da cabeça. [...] Sem usar a tabela, Naiara. Eu quero trabalho de arremesso direto, trabalha o movimento de pulso. [...] Lembra de ter a base, a base tem que ser a mesma que vocês já usaram, tanto para o lance livre quanto para o jump. Mantém uma base não muito larga e não muito curta, confortável para você estar dando o impulso suficiente e ao mesmo tempo estar equilibrada. [...] Lembra o que te falei, olha esse braço, cotovelo esta totalmente aberto. Quando você segura a bola, segura com os dois cotovelos aqui, certo? [...] Tem que tirar esse dedão da boa e trabalhar só com

o pulso direito, tirar o dedão esquerdo da bola. [...] Nayara, base, sem nenhuma base. [...] Olha, as duas estão arremessando e o braço desaba. Deixa o braço até a bola cair, continua fazendo até a bola cair. [...] não salta!

Saulo reconhece sua forma “diretiva” de atuar e as críticas mais atuais a respeito desse tipo de instrução. Para Metzler (2000), o modelo de instrução direta tem na sua origem uma base teórica behaviorista ou comportamental. O professor ou treinador, por sua vez, assume todas as decisões relativamente a processo de instrução (conteúdo, plano, aplicação do plano, avaliação); ainda mais, o domínio psicomotor é priorizado. Pode-se sugerir que este último corrobora com a justificativa apontada por este treinador para a sua forma de proceder, a medida em que ele indica ser adepto do conceito do “engrama motor” para a aprendizagem. Um engrama motor ocorre a medida em que uma habilidade é aprendida e executada várias vezes ficando memorizada no córtex motor (Fox & Matheus, 1986).

“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, ela tenha que mecanizar o movimento, eu quero que ela se livre de pensar, agora eu levanto o braço, agora eu quebro o punho, agora eu abro os dedos. Você imagina quantas coisas..., tem horas que elas chegam no arremesso e é até engraçado, é tanta coisa que elas ficam nervosas só de pensar. Estar em tal posição, segurar a bola de tal maneira, daqui a pouco elas se livram disso, isso passa a ser o que, eu mecanizei. Já no Tatico, eu não quero nada mecânico.”

No ensino da tática, Saulo transmite o conteúdo, descrevendo a prestação da jogadora e, em seguida, prescreve ou interroga, dependendo do conteúdo. No ensino do corta-luz, por exemplo, este treinador levou em conta a necessidade de memorização de ações e decisões pré-estabelecidas. A interrogação serve, neste caso, mais como uma estratégia de estimular a recordação e aprendizagem do conhecimento ensinado recentemente, ou de resgatar a imagem que as jogadoras possuíam em sua memória, diferentemente do tipo de interrogação que estimula a reflexão e o

discernimento das jovens, para resolver com peculiaridade, os problemas encontrados no jogo. Se a primeira forma de instruir remete a uma estratégia de descoberta orientada (Mosston & Ashworth, 1999), associada aos modelos de base construtivistas (Graça & Mesquita, 2008; Metzler, 2000), o segundo modo de proceder amplia a autonomia de decisão, podendo alcançar respostas (decisão e ação) múltiplas e divergentes.

“Qual foi a primeira coisa que eu recomendei, quando eu vejo que o corta-luz vem na minha direção? Isto aqui, gente, é trabalho em grupo. Se não for em grupo, não vai funcionar. É melhor largar cada uma jogando, cada uma faz o que quer. Na hora em que eu percebi que ela vem, desce, arrasta a tua marcação para baixo. É o jogo básico, moçada, porquê?: Marca, ela está vindo para o corta-luz, se eu puder entrar aqui nas costas dela, eu não vou receber do mesmo jeito, sem corta-luz? Mas não, todas vocês estão esperando ela vir e já sai correndo para cima. Aí, não tem posicionamento, não tem como o corta-luz matar ninguém.”

6.5.4 A instrução de Milani

Tipicamente, Milani inicia as sessões de treino com a realização de instrução geral para todas as jogadoras. Ou seja, ele transmite conteúdos mas não especifica como executar uma habilidade, ou o conhecimento tático a adotar (Gilbert & Trudel, 1999). Este procedimento se repete a cada nova tarefa, deixando bem demarcada a estrutura das suas sessões de treino. Fornecer informações de caráter geral é igualmente o modo mais característico dele proceder durante a realização das atividades pelas jogadoras. Contudo, estas instruções ou feedbacks são marcadamente direcionados individualmente e com a utilização do primeiro nome para se reportar às jogadoras. Acredita-se que a individualização das instruções e o uso do primeiro nome evidenciam alguma preocupação de Milani com a forma particular com que cada jogadora constrói o seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo que contribui para uma certa igualdade e respeito à individualidade/ identidade (consideração social) nas relações sociais que se estabelecem entre todos daquele grupo.

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 suas intervenções são sucintas ou breves e pontuais; ou seja, são providas de certa exatidão, relativamente à objetividade do conteúdo e do tempo de ocorrência da situação de jogo. Pode-se sugerir que este comportamento de instrução é uma forma prescritiva de proceder que se baseia no uso de palavras-chave, para obter mais eficácia ou resultados nas ações das jogadoras. Palavras-chave são identificadas a partir da utilização de frases curtas, frequentemente formadas por uma ou duas palavras, utilizadas para focar a atenção dos jogadores sobre aspectos críticos ou essenciais do exercício (Landin, 1994). A utilização de palavras-chaves revela-se útil para o contexto do jogos desportivos, devido à velocidade com que o jovem necessita de transformar ou construir um conhecimento processual ajustado às exigências de eficácia do jogo, com base nas informações emitidas pelo treinador (Mesquita, 1998). No excerto a seguir pode-se identificar uma sequência de frases ou palavras-chave utilizadas por Milani para orientar as jogadoras 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 das atacantes. *“Vai marcar Gill! 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 idéias e ações, muitas vezes complexas, e que fazem pouco sentido se forem extraídas e isoladas do contexto original. Ainda, a singularidade no uso de alguns termos exige das jogadoras e do treinador um nível de convivência e conhecimento mútuos que necessita ser levado em conta.

A instrução deste treinador também foi marcada pela frequência do uso de feedbacks do tipo avaliativo positivo (Bom! Isso! Bem!). Credita-se ao uso deste comportamento a intenção de Milani em impor um nível elevado de “envolvimento” e motivação das jogadoras, visando a competição nas próximas semanas. Foram igualmente frequentes as manifestações de estímulo e

congratulação das jogadoras entre si quando da obtenção de algum êxito em tarefas aparentemente (aos olhos do investigador) pouco importantes.

6.6 As tarefas de aprendizagem

Nas últimas décadas, a investigação a respeito do ensino e do treino nos desportivos coletivos tem sido influenciada por duas alterações importantes e interrelacionadas. A primeira diz respeito à substituição de uma abordagem centrada na técnica e na aprendizagem por repetição do movimento, passando para uma abordagem centrada na compreensão e na tática de jogo (Graça & Mesquita, 2002, 2008). A segunda alteração é evidenciada pela ultrapassagem de uma concepção metodológica analítica, que simplifica a aprendizagem, isolando o elemento estudado ao invés de considerá-lo dentro de um sistema mais amplo ou global (Greco, 2001). O resultado concreto destas alterações para o plano atual foi a polarização entre duas abordagens de ensino, comumente denominadas de tradicional ou condutivista e a abordagem para a compreensão ou construtivista (Contreras Jordán et al., 2001; Graça & Mesquita, 2008; Hopper, 2002; Kirk & Macphail, 2002).

O debate entre técnica versus tática, métodos passivos versus métodos ativos, tem gerado ainda alguma confusão. É comum que se estabeleça uma relação estrita entre o ensino da técnica com os métodos de ensino passivos ou analíticos, criando a idéia de que um trabalho de natureza técnica é necessariamente tradicional e baseado na repetição apenas, muito embora se possa reconhecer que estes aspectos tenham na sua origem alguma relação. Por outro lado, Rovegno et al. (2003), ao estudar o ensino do drible em âmbito escolar, percebeu que professores experts utilizavam-se de intervenções verbais durante a execução do drible para levar os jovens à compreensão ou contextualização do gesto, relativamente ao jogo. O treino nesta perspectiva não representa uma abordagem puramente isolada, muito embora esteja enfatizando os aspectos técnicos.

As descrições das tarefas de aprendizagem serão realizadas a partir do modelo curricular de Rink (1993). Neste modelo são estabelecidos quatro níveis de complexidade nas tarefas (ver quadro). Para este estudo em

particular, acrescentou-se a classificação Jogo modificado, que caracteriza as tarefas nas quais os alunos exercitam o jogo formal de basquetebol com adaptações às circunstâncias de treino, geralmente com alteração em algum elemento da estrutura formal do jogo.

O confronto do modelo de progressão das tarefas de Rink (1993) com o gradiente de tipologia das tarefas de Ticó Cami (2002) permite estabelecer alguma correspondência útil entre as tarefas de aprendizagem:

- a) as tarefas do tipo 1 e 2 correspondem a um Tipo de Prática Analítica: Isola os elementos da ação de jogo, trabalho por repetição em situações facilitadas fora do contexto de jogo;
- b) as tarefas do tipo 3 correspondem a um Tipo de Prática Sintética: Isola estruturas integrais do jogo, simplifica ao trabalhar o jogo de forma reduzida;
- c) as tarefas do tipo 4 e 5 correspondem a um Tipo de Prática Global: são situações integrais e muito próximas do jogo formal.

A tipologia de tarefas de Ticó Cami (2002, 89) leva em conta os objetivos empregados no exercício; o tipo de trabalho realizado; o nível de solução motora adotado pelo treinador; o nível de complexidade decisional; o nível de oposição; e a técnica de ensino empregada pelo treinador.

Tabela1: Tempo de exercitação em minutos nas tarefas de aprendizagem.

Tipo	Condições das tarefas	Tarefas de Aprendizagem				
		João	Fernando	Saulo	Milani	Total
Analítica	Tarefas de habilidades simples sem oposição	38 (13%)	5 (3%)	113 (27%)	27 (15%)	183 (18%)
	Tarefas de Combinação de habilidades sem oposição	82 (28%)	12 (6%)	72 (17%)	58 (33%)	224 (20%)
Sint	Formas jogadas	52 (17%)	123 (63%)	197 (48%)	92 (52%)	464 (42%)
Global	Jogo modificado	37 (12%)	48 (24%)	-	-	85 (8%)
	Jogo formal	89 (30%)	8 (4%)	31 (8%)	-	128 (12%)
<i>Total</i>		298 (100%)	196 (100%)	413 (100%)	177 (100%)	1084 (100%)

6.6.1 As tarefas de aprendizagem de João

A tabela geral evidencia uma certa polarização entre o uso das tarefas analíticas e globais por parte de João. Ou seja, ele realizou atividades analíticas, que estimulam pouco o processo de criação e decisão dos jovens e posteriormente utilizou o jogo para testar a aplicação do que foi ensinado. As tarefas sintéticas foram utilizadas no 4º e último dia de treino (primeiro da semana seguinte), por força dos resultados de sua avaliação da semana anterior, para amenizar as dificuldades dos jovens quanto à aplicação dos movimentos em contexto de jogo. Foram problemas de natureza tática individual que, sob o seu ponto de vista, necessitavam ser tratadas com formas jogadas.

O exame das condições das tarefas analíticas utilizadas por João evidencia uma certa preponderância nos aspectos técnicos, marcada pela presença constante daquelas tarefas relacionadas à combinação de habilidades sem oposição. Enfatizar a combinação de habilidades ratifica o entendimento deste treinador de que *“o jogo também é uma combinação de fundamentos”*.

Há uma característica particular nas tarefas de combinação de habilidades deste treinador que consiste em realizar exercícios considerando os espaços da quadra. É uma forma de criar um certo conhecimento ou relação entre os jogadores e os espaços de jogo, de modo a criar hábitos para a ocupação de espaços e favorecer a associação entre algumas circunstâncias de uso do drible e arremesso (corredores, zonas) mais propícios ou tipicamente usados no ataque e em situações de jogo formal.

Esta característica do ensino de João já havia sido mencionada no ensino do rebote, quando este treinador explorou os corredores laterais com a intenção de criar a idéia de contra-ataque. Em algumas das tarefas de combinação de habilidades, nomeadamente aquelas realizadas no 4º treino, João mostrou preocupação durante o exercício com os corredores onde os jogadores deveriam se deslocar para realizar o drible em direção à cesta. Os corredores focalizados por João foram os “cones de ataque” e “túneis de contra-ataque”, denominação atribuída por Oliveira (2001). Desse modo, o

drible em deslocamento e os lançamentos foram realizados em corredores ou zonas pré-determinadas por exigência da própria tarefa.

“No caso desse exercício, é especificamente para eles chegarem numa posição que, só virando o corpo, ele já está pronto para a bandeja. [...] Eu faço bastante também, com trajeto que é uma questão de domínio de bola. Mas aí o objetivo principal é que ele consiga fazer as mudanças de direção, bastante domínio de bola, naquele determinado período, naquele espaço de quadra.”

Nas práticas analíticas (tipo 1 e 2), o treinador tipicamente propõe uma única resposta motora válida na execução do exercício. Este tipo de trabalho direciona a aprendizagem para uma forma específica de execução técnica e diminui a ênfase no processo decisório. No caso da necessidade de um passe, por exemplo, se será um passe por baixo, direto, por cima, etc. Esta situação ficou bem vinculada no ensino do passe, quando este treinador enfatizava a importância da recepção com as duas mãos, neste nível de formação.

“Então, você tem que estar sempre corrigindo, pegar com as duas mãos, passar com as duas mãos é importante. Mesmo hoje em dia, que você sabe que o passe com uma mão é muito importante, ele agiliza muito o jogo, não tira o teu drible. Se você está batendo a bola, até passar, o marcador toma a frente, você pode continuar batendo. Então, você não perde esse drible. Isso é uma coisa que é uma tendência natural do basquete, até para você ver o ângulo, ter um ângulo de passe maior. Passar para um lado, passar para o outro. Passe com uma mão, que antigamente era execrado, ninguém deixava passar com uma mão. De dez anos para cá, quinze anos para cá, é super usado e é importante. [...] Então é um passe que cada vez mais eu noto que ele está sendo usado. Mas é importante, no começo, principalmente, ele aprender com as duas mãos, como tudo no basquete.”

Relativamente às atividades sintéticas da última sessão de treino, João amplia a participação dos jovens nos processos decisórios. Embora houvesse uma limitação dos jogadores quanto ao uso do drible para fuga da marcação, foram permitidas várias ações de jogo (passes; drible à cesta, arremessos) e várias respostas possíveis. Ou seja, não indicava tecnicamente como realizar os diversos tipos de passes ou as outras técnicas.

6.6.2 As tarefas de aprendizagem de Fernando

A principal característica do ensino deste treinador é a utilização de tarefas do tipo sintético, que permitem ao jogador experimentar situações mais próximas ao contexto do jogo formal.

Referindo-se às tarefas analíticas de combinação de habilidades, realizadas unicamente na primeira sessão de treino, Fernando introduziu modificações com o objetivo de ensinar um gesto técnico defensivo (posicionamento e deslocamento defensivo) e facilitar as condições de percepção relativas ao atacante-bola-cesta por parte dos jovens. Este treinador propôs uma atividade centrada na execução motora, com uma única possibilidade de execução, ou seja, propõe uma “solução motora total” em uma atividade sem oposição. Isto implicou numa prática em que as decisões foram determinadas antecipadamente pelo treinador, acarretando numa ausência de decisão por parte do jogador.

Considera-se que as tarefas de aprendizagem sintéticas receberam duas formas de tratamento distintas. No primeiro conjunto de tarefas, nomeadamente aquelas realizadas na primeira e segunda sessão de treino (1 x 2; 2 x 3), houve modificações mais significativas no planeamento do que nas tarefas da terceira sessão de treino. Nas primeiras tarefas, as modificações criaram 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 (1 x 2). O primeiro tipo de modificação (espacial) favoreceu ao jovem defensor (pelo menos nos primeiros instantes do exercício) realizar uma leitura da situação, analisar as suas possibilidades de resposta em relação às ações 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 com a fixação do atacante com a posse da bola (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.

Na quase totalidade das tarefas de aprendizagem da segunda sessão de treino, evidenciou-se modificações semelhantes às tarefas sintéticas da primeira sessão de treino. Distingue-se o objetivo nas tarefas destinadas ao ensino da flutuação, que buscava o treino das ações em grupo em condições semelhantes ao jogo (ao invés de prática individual).

O segundo grupo de tarefas sintéticas (1 x 1), (2 x 2), (3 x 3), utilizadas especificamente na 3ª sessão de treino, distingue-se do primeiro grupo, porque as situações de ensino se mantiveram mais próximas do jogo real. Foram preservados os elementos da estrutura formal do basquetebol, mas também as relações entre estes elementos, inserindo o jovem praticante em um contexto de prática sensivelmente mais complexo a 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), a medida em que estes (jogadores) são referenciais móveis e ativos no jogo, diferentemente dos elementos estruturais, bola, campo, cesta. Esta condição móvel e ativa requer do praticante não só uma capacidade de decisão e execução, mas sobretudo um nível mais acurado de percepção.

Para Tavares (1995) e Tavares et al. (2006), o fornecimento de uma quantidade elevada de informações a jogadores inexperientes ou com nível elementar de prática dificulta de sobremaneira a obtenção de decisões e respostas mais ajustadas às circunstâncias do jogo; pelo que cabe ao treinador elaborar propostas pedagógicas que graduem a quantidade e velocidade de fornecimento destas informações e reduzir a complexidade do processamento. Por último, o autor esclarece que o problema parece estar mais associado a síntese e ao significado atribuído ao conteúdo das informações do que propriamente ao seu reconhecimento.

Nesta perspectiva, e reportando-se às tarefas de aprendizagem propostas por Fernando, acredita-se que as modificações introduzidas por ele no primeiro grupo de tarefas sintéticas podem ser interpretadas sob o enfoque de que a complexidade foi diminuída a medida em que o grau de imprevisibilidade foi reduzido e a exigência à percepção foi controlada.

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 (1 x 1), a complexidade ao jogador defensor se ampliou, a medida em que o espaço (meia quadra) destinado ao jogo foi maior. O jogador deverá decidir o que fazer e como fazer em um leque de várias ações possíveis, sujeitas a ação livre ou ativa do atacante e dependente do seu nível ou qualidade de percepção. Ainda, há, por parte do treinador, a tentativa de induzir o jovem defensor ao conceito defensivo proposto.

“Vamos Augusto, pressiona ele, faz ele ir para o lado. Isso. [...] Davi, se você está lá em cima, perto dele, dando a direção, tu vai determinar o lado que ele vai, mas tu espera ele lá dentro da cesta.”

A medida em que o treino em situação (1 x 1) decorre, Fernando acrescenta uma regra que estimula a emulação e o esforço, ao mesmo tempo que impõe mais rigor em relação às regras de jogo. É uma tentativa externa para chegar ao interesse e engajamento individual dos jovens.

“Presta a atenção. O jogador que tomar a cesta ou fizer a falta vai pagar cinco e voltar para a fila para marcar. Entendeu? [...] Se o Fábio fez a falta ou sofreu a cesta, ele sai, paga ‘cinquinho’ e volta para a fila. Mas se ele conseguir defender, roubou a bola, ou pegou o rebote, ou o Davi cometeu qualquer tipo de violação, ele vai atacar do outro lado. Então, quem faz a falta, quem sofre a falta ou faz a cesta continua atacando, mas na outra tabela, tá bom?”

A modificação “quem faz cesta continua atacando” voltou a ocorrer somente na tarefa de (3 x 3). 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. As modificações foram maiores no primeiro grupo de tarefas e foram sendo menos utilizadas nas situações de (2 x 2) e (3 x 3). Sua satisfação implica em reconhecer que os jovens corresponderam adequadamente as demandas dos níveis de exigência da prática. *“Eles assimilaram o trabalho que foi feito com eles hoje. Isso foi o mais importante. Eu só não fiz hoje o quatro contra quatro, porque como foi rendendo o treino..., [...] Quando rende, a coisa tá boa; ultrapassou muito rápido (o tempo) não deu*

para fazer o quatro contra quatro. Mas aí, essa parte, eu vou pular porque eles assimilaram bem já no três contra três.”

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 atividades 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 atividades de cinco contra cinco em uma metade da quadra, habitualmente chamada de ataque contra defesa. Para Ticó Cami (2002), 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 uma oposição ativa e organizada taticamente, com um conjunto múltiplo de decisões possíveis de serem tomadas (mas não total como no jogo), as ações dos atacantes foram completamente sob forma de ataque posicional, excluindo as fases de transição de jogo. Esta modificação altera o nível de imprevisibilidade do jogo e da velocidade do ataque. Ainda, a exercitação do sistema tático (exigido pelo treinador naquele treino) favoreceu ao processo perceptivo dos jovens defensores, a 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 ensino de Fernando, eram de assegurar alguma naturalidade ou fluidez para o conceito defensivo ensinado, como se percebe numa breve intervenção no decorrer da realização da tarefa: “ *Vocês já viram como vocês estão? Já viram como vocês estão se movimentando mais rápido, para cobrir.*”

Por último, este treinador realiza o jogo formal de basquetebol, sem modificações. Seu objetivo, portanto, é estabelecer uma situação real de competição entre as duas equipes; contudo, suas intervenções verbais são constantes quanto ao controle dos conceitos de ataque e defesa que desejava implementar.

6.6.3 As tarefas de aprendizagem de Saulo

Uma característica importante nas tarefas de aprendizagem deste treinador é o tempo destinado à utilização de tarefas do tipo global. Houve uma certa renúncia relativamente a este tipo de trabalho. Sua preocupação com esta estrutura de treino está relacionada basicamente à dificuldade de se manter o mesmo nível de intensidade e competitividade, semelhante ao contexto de jogo formal. Neste sentido, a única atividade global realizada ocorreu no último treino da semana, em um jogo particular de sua equipe com outra equipe convidada e formada por um combinado de jovens (masculino e feminino), de um nível de rendimento superior às suas jogadoras.

“Eu gosto de fazer isso, jogo treino. Eu trago alguém de fora e faço o meu jogo. Eu trago alguém, pego um time para fazer amistoso. Eventualmente, se eu não tenho um amistoso, eu faço alguns coletivos, mas meu coletivo é muito raro, muito raro mesmo.”

As tarefas analíticas, nomeadamente as tarefas de habilidades simples (realizadas em todas as sessões), foram atividades na qual o treinador propôs uma única resposta motora válida, excluindo o processo perceptivo e decisório da aprendizagem. O objetivo, portanto, foi fazer com que as jogadoras assimilassem e mecanizassem os gestos técnicos em espaços específicos do campo. Os conteúdos relacionados a este trabalho foram em sua totalidade os arremessos (molde, bandeja e lance livre). Relativamente às tarefas analíticas de combinação de habilidades (realizadas em todas as sessões), o objetivo também foi assimilar gestos técnicos (de forma encadeada), ao mesmo tempo que serviram de preparação orgânica (aquecimento). Foram particularmente as ações de finta e arremesso; finta e bandeja; mudança de direção e bandeja. Ainda, as tarefas analíticas foram utilizadas com o objetivo de assimilar movimentos de organização de tática de grupo, nomeadamente para o treino do corta-luz e saída de contra-ataque sem oposição.

A característica principal no trabalho deste treinador foi o uso das formas jogadas ou tarefas do tipo sintéticas. Esta preferência, já mencionada anteriormente, remete para uma concepção de aprendizagem que envolve a idéia de um Programa Motor Geral, proposto por Schmidt e relacionado à teoria

de esquema de Piaget, ressaltando por conseguinte, o fenômeno da transferência de aprendizagem (Ruiz Pérez, 1994). Neste sentido, a proposta do treinador é fornecer representações mentais de situações de jogo, preservando alguma complexidade típica das situações reais. No ensino da técnica é usual que treinadores realizem instruções, demonstrações, para que os jogadores criem uma imagem mental do gesto, e assim possam reproduzi-lo em jogo. Neste caso, em particular, a proposta é de fornecer o máximo possível de imagens complexas preservadas nas formas jogadas. Ou seja, situações que preservem a estrutura global, contendo os seus elementos e as possíveis relações entre eles.

“O que eu estou fazendo aqui, de certa maneira, eu dei um movimento tático básico e estou obrigando elas a fazerem hoje esse aí, que é o corta-luz do lado contrário. Mas eu tenho o dar e segue, eu tenho finta e volta. Tem três ou quatro movimentozinhos básicos que todo mundo já sabe fazer. O que eu estou fazendo aí? Estou expondo elas ao máximo de situações de jogo que elas possam encontrar. E, com isso, eu estou dando a ela uma experiência de jogo que, mais tarde, na hora do jogo para valer, apesar de vir o nervosismo, aquela figura de jogo ela já viu mais ou menos, ela já tem uma idéia, ela já sabe procurar como reagir, ela já tem uma idéia melhor de como reagir. Olhe, ela fez um dar e segue. Algumas coisas, inclusive saem automáticas.”

Nas três sessões onde as tarefas sintéticas foram realizadas, os trabalhos estiveram relacionados aos conteúdos de ataque de posição e contra-ataque. Relativamente ao primeiro conteúdo, Saulo utilizou as estruturas três contra três e quatro contra quatro (3x3; 4x4) em espaço de meia quadra. Seu objetivo foi adequar a estrutura técnico-tática do corta-luz, ao mesmo tempo em que estimulava a leitura de jogo, com um nível de oposição e com velocidade próximos do real. Tipicamente, este tipo de estrutura amplia o espaço de ação das jogadoras atacantes, porém acredita-se que a exigência deste treinador relativamente à execução do corta-luz, associada à exigência de uma velocidade de realização em situação real de oposição, impôs às jogadoras um grau de complexidade adicional.

As tarefas sintéticas para o treino do contra ataque foram utilizadas na segunda e terceira sessões. Assim como nas situações de jogo para o treino do ataque de posição, Saulo exige um nível de velocidade de realização elevada diante da oposição real de contra ataque (2x1; 3x2) que torna mais complexa sua execução aos atacantes. Contudo, no exercício, o contra-ataque se iniciou sempre a partir de um passe direto, sem interferência da oposição, de um dos três atacantes que partem de uma posição ao fundo da quadra em alinhamento. Os dois defensores, por sua vez, partem também em linha a poucos metros de distância (à frente) dos três atacantes. Estas modificações fornecem garantias de um passe seguro para o início do contra ataque, assim como fornece alguma garantia de que os deslocamentos dos atacantes ocorrerão nos espaços predeterminados (corredores laterais e central).

Pode-se considerar que Saulo realizou poucas modificações nas estruturas das tarefas sintéticas, além daquelas mais comuns, relacionadas à alteração do número dos jogadores. Este fato, associado ao tempo de prática que destina para a exercitação de um número reduzido de tarefas, evidencia sua preferência em explorar ao máximo as características e vantagens próprias dos jogos reduzidos.

Por fim, as atividades sintéticas são também estruturas que servem para este treinador desenvolver a capacidade de comunicação entre as jogadoras da sua equipe. Com este propósito, ele altera constantemente os componentes nos grupos, durante a realização das tarefas.

“E outra coisa, ela tem que criar; outra coisa fundamental, que é difícil de conseguir, é a comunicação entre elas. Uma coisa, por exemplo, que eu evito, eu não deixo formar muitas vezes o mesmo grupo... Eu misturo, remisturo, porquê? Eu não quero que crie um sentimento de grupo dentro do grupo. Não é da amizade é do companheirismo, do coleguismo. Daquela ali, dentro do trabalho, elas saberem se apoiar se comunicar. Elas mesmo começarem a aprender dentro da quadra, que uma olhada assim, significa que eu vou mas posso voltar. Entre elas, isso é muito importante. [...] O que é uma coisa importantíssima, dentro de quadra, as cinco jogadoras tem que estar..., é um

trabalho de comunicação de equipe fantástico. Basquete para mim é fantástico nisso.”

6.6.4 As tarefas de aprendizagem de Milani

Uma característica evidente nas tarefas de aprendizagem de Milani é a ausência total no uso de tarefas do tipo global. Para este treinador, o uso do jogo formal enquanto estratégia de treino, ou o “cinco contra cinco” como ele costuma se referir, tem ocupado cada vez menos espaço na rotina de treino dos treinadores. Para além das formas jogadas preservarem em sua estrutura os tipos e relações elementares da tática individual e de grupo de um jogo formal, conforme sugerem Oliveira e Graça (1995), para Milani, o jogo formal representa o fim de um ciclo de preparação e o último estágio na “sequência lógica” de sua proposta pedagógica. No excerto a seguir, pode-se destacar que, ao atingir o fim de sua sequência, ele já pensa em colher dados para reiniciar novo processo de aprendizagem. *“Então, você vê que eu estou chegando no cinco contra cinco, nessa semana toda. Aí, o que eu estou observando, aqui, o que eu teria que fazer? O arremesso não está caindo; tu vê que o time que está atacando tá com um a menos. Então tem dificuldade em atacar. Teria que, já em princípio, o que deu para notar, o arremesso. Já teria que fazer um treinozinho de arremesso para elas. [...] O que faltaria para terminar essa semana seria o jogo. O cinco contra cinco. E aí seria o cinco contra cinco e teria uma marcando fora. [...] Mas você viu a sequência toda, até chegar nessa parte. Veja, o um contra um que eu fiz no começo, dois contra um, dois contra dois, três contra um. Hoje, quatro contra cinco. Então, é um processo de entrosamento, no final do cinco contra cinco.*

As tarefas de aprendizagem analíticas foram utilizadas com o objetivo de manter o nível de condição técnica e física das jogadoras, servindo, de certo modo, como preparação orgânica para uma etapa posterior nas sessões de treino. Os conteúdos relacionados a estas tarefas foram preponderantemente aqueles relacionados aos aspectos ofensivos, nomeadamente drible, passe e arremessos. Para o treino do passe e arremessos, Milani propôs atividades com uma única resposta motora válida, excluindo o processo perceptivo e

decisório na ação das jogadoras. Relativamente ao treino do drible ou habilidade realizado em uma das sessões de treino (1ª sessão), Milani propôs atividades com um tipo de solução motora simplificada, que facultava alguma decisão às jogadoras, de forma facilitada. Neste sentido, ele delimitou a ação motora e sugeriu alguns modelos de execução às jogadoras. Um excerto de uma de suas instruções de treino ilustra esta classificação: “Agora, olha aqui, eu quero habilidade nas linhas do vôlei, aqui no meio e no final. Só três habilidades, qualquer uma: giro, entre as pernas, pelas costas.”

O destaque mais significativo no uso nas tarefas de aprendizagem por Milani aponta para uma preferência pelas formas jogadas ou tarefas do tipo sintético. Neste sentido, ele realizou alterações em algumas formas jogadas, criando situações de desvantagem espacial e desvantagem numérica para a defesa, sempre em um nível de velocidade elevado e o mais próxima do real, ou de um nível que supõe ser o mais apropriado. Na primeira sessão de treino, e objetivando o trabalho da recuperação defensiva, por exemplo, ele utilizou-se de estruturas de três contra três (3x3) em toda a quadra, impondo às defensoras condicionantes iniciais, antes da realização das ações de recuperação de defesa propriamente dita. Concretamente, esta situação de três contra três se iniciava com um arremesso em ataque de posição e após a realização do arremesso pela jogadora do corredor central. Em seguida, as duas jogadoras laterais deveriam tocar na linha de fundo de ataque antes de participar da ação defensiva. Este condicionante leva em um primeiro momento a desvantagem numérica de (2x1) duas contra-atacantes e uma jogadora (arremessadora) que faz o equilíbrio de defesa. A recuperação consiste nas duas jogadoras vencerem esta desvantagem de espaço imposta e chegarem a tempo de auxiliar a companheira que sofre contraataque.

A seguir a esta tarefa, durante a sessão de treino, ele retira alguma restrição imposta inicialmente no exercício e permite que o jogo se realize a quadra inteira em três contra três. Este também é um procedimento característico deste treinador, ou seja, “diversificar” ou realizar alterações na estrutura das formas jogadas que permitam aos jovens ampliar seu campo de experiência relativamente às situações de jogo. Sua proposta remete ao

fenómeno da transferência de aprendizagem, ou da concepção de aprendizagem que leva em conta a ideia de um programa motor geral de Schmidt (Ruiz Pérez, 1994).

“ Eu acho que, quanto mais eu diversificar, o objetivo pode ser o mesmo. Olha, eu estou fazendo o um contra um diferente. Você viu, na semana eu fiz outro tipo de um contra um. Quanto mais eu diversificar, mas eu acho que o atleta vai estar preparado para uma diversidade que surgir na frente dele. [...] Aí, eles sabem bem fazer o exercício; aí se surgir no jogo, eu acho que ele vai estar preparado para isso.”

Fiel a sua característica de “diversificar” as estruturas de formas jogadas, este treinador realizou ainda tarefas de cinco contra quatro (5x4), com a defesa em inferioridade numérica, para o treino da defesa por zona. Ainda mais, realizou tarefas de dois contra um (2x1) e dois contra dois (2x2) com situação desvantagem espacial aos defensores, ou seja, sempre tendo que “superar” uma diferença ou vantagem de posicionamento em relação aos atacantes.

Capítulo 7

7.1 Consideração finais sobre as fontes de conhecimento dos treinadores

No âmbito da formação de professores e treinadores, a definição de um conhecimento profissional ou de base tem ocupado um lugar central. Para além de delimitar um conjunto de conhecimentos típicos do profissional do ensino ou do treino, as investigações tem se voltado igualmente para a forma como estes profissionais tem construído seu conhecimento ou como aprenderam a ser professores ou treinadores. No caso particular desta investigação, o confronto das fontes de conhecimentos de quatro treinadores de basquetebol de jovens, fornece algumas contribuições para a formação de treinadores.

Do exame desse confronto e, guiado pela perspectiva da “metáfora da participação”, sugerida por Trudel & Gilbert (2006), verificou-se que cada treinador reconhece a contribuição de um ou mais contextos na sua aprendizagem, muito embora estabeleçam alguma hierarquia pessoal na indicação das fontes. No caso de João, há um reconhecimento maior à observação de treinadores em contextos informais. Semelhante ao caso de Fernando, Saulo destaca as aprendizagens obtidas nos contextos não formais, e em segundo momento de sua carreira, destaca a reflexão sobre o conhecimento que possui a respeito do basquetebol. Milani por sua vez tem utilizado o contexto não-formal de aprendizagem mais como algo que baliza o que ele acredita ser sua fonte primeira da aprendizagem, nomeadamente a experiência e reflexão sobre as ações cotidianas de treino.

Pode-se afirmar que uma única fonte de conhecimento ou um único contexto não foi suficiente para fornecer e orientar o processo de formação dos treinadores. Independente da variedade e distinção destas fontes, identificou-se elementos comuns nas ações dos treinadores. Nesse sentido, foi possível reconhecer o papel imperativo do interesse individual ou da motivação para buscar soluções aos problemas da prática. Cada um, a sua maneira, no início de sua prática profissional ou no decorrer dela, definiu rotas ou formas particulares para obter conhecimentos úteis e adequados, e sanar as suas necessidades no treino.

Invariavelmente, o esforço voluntário dos treinadores não esteve necessariamente vinculado a obtenção de um produto final ou de uma compensação externa, proveniente da resolução do problema em si, mas também do processo que os conduziu para a resolução. As dificuldades do processo de busca e os esforços empregados foram também acompanhados de um nível de satisfação muito particular e incomum que só encontrou justificativa no sentimento. É este interesse deliberado e voluntário que leva os treinadores a persistirem nos seus objetivos e a refletirem sobre o quanto de atenção deverá ser destinada para alcançá-los. Pode-se sugerir que a variedade de fontes de conhecimento utilizadas por cada treinador representa um pouco desta persistência, ou seja, importa menos o “como” ou “onde” existam as ferramentas para solucionar problemas, importa mais, obtê-las.

Decifrar as preferências pessoais de um treinador, que em grande parte são pautadas pelos sentimentos ou emoções, é uma tarefa que precisa ser conduzida com o cuidado e a prudência devidas. Contudo, acredita-se que a análise da atribuição dos valores pessoais de cada treinador, com o seu sentido avaliativo e de juízo do que seja preferível ou prioritário, pode fornecer alguma pista inicial para que se compreenda melhor o porquê desse impulso ao esforço voluntário dos treinadores.

O processo reflexivo, uma outra faceta da metáfora da participação, apresenta-se como o elemento que permite ao treinador criar novas soluções ou novas estratégias, preparando-o para um próximo desafio ou para continuar persistindo na resolução dele. O resultado desse processo é um tipo de conhecimento tácito, denominado por Schon (2000) de conhecimento na ação. O autor esclarece que este conhecimento surge a partir de uma sequência de eventos caracterizados por contínuas ações de, detecções e correções de erros, na resolução dos problemas práticos. Configura-se portanto, a partir de um ciclo de reflexão sobre a ação e reflexão na ação.

Neste sentido, todos os treinadores investigados valorizam um tipo de conhecimento que Fenstermacher (1994) denomina de conhecimento prático e, Ennis (1994) por sua vez, de conhecimento processual, como sendo muito útil na resolução de problemas cotidianos de treino.

Seguindo a perspectiva do primeiro autor, pode-se afirmar que os treinadores possuem não apenas um tipo de conhecimento prático, mas um misto de conhecimento teórico ou proposicional, validado pelos meios acadêmicos, somado a outro conhecimento, gerado pelos professores e treinadores na prática. Esta alusão à um misto de conhecimento, decorre do fato de que os treinadores também mencionaram uma relativa participação dos conhecimentos teóricos na construção desse seu conhecimento específico para o treino. A preocupação em buscar conhecimentos em contextos não formais, ou em outras fontes (livros, pós graduação), também dão conta desta valorização. Ainda, todos os treinadores investigados possuem licenciatura em Educação Física, que tem sido o destino natural de jogadores e ex-jogadores de basquetebol, que desejam manterem-se próximos do contexto desportivo. De fato, há uma tendência estimulada no Brasil para que a formação profissional do treinador desportivo se vincule diretamente a formação inicial em Educação Física.

O exame do confronto das fontes de conhecimento dos treinadores também indica que a observação de treinadores mais experientes foi um fator importante na construção do conhecimento, sendo citado de forma explícita por três destes treinadores. Principalmente nos casos de João e Fernando, que reservam a esta forma de aprendizagem um lugar prioritário.

Embora o reconhecimento e a citação direta dos treinadores relativamente a aprendizagem por observação seja um dado relevante, segundo Mewborn & Tyminski (2004), o tradicional estudo de Daniel Lortie sugere que a aprendizagem de professores, via observação é mais intuitivo e imitativo do que explícito e crítico, baseado mais em uma disposição individual do que em princípios pedagógicos. O que implica dizer que os treinadores podem ter aprendido muito mais com a observação do que eles mesmos possam se recordar. No estudo indicado ficou constatado que antes de se tornar professor, uma pessoa passa por milhares de horas na escola em exposição ao ensino de seus professores (Mewborn & Tyminski, 2004; Schempp, 1987).

Para determinar padrões de desenvolvimento de treinadores de sucesso, recentemente Gilbert, Coté & Mallett (2006), demonstraram que treinadores de softball, football e volleyball tiveram cerca de 6000 (seis mil) horas de envolvimento no contexto desportivo, antes de se tornarem treinadores.

A preocupação central para a formação de professores e treinadores, relativamente a estas experiências, está na possibilidade do ensino ou treino vir a tornar-se uma mera repetição de rotinas de aula, repassadas de geração em geração, baseada apenas em critérios afetivos mais ligados a relação professor (treinador) e aluno, sem um processo de reflexão que compreenda e transforme estas importantes experiências. De qualquer modo, esta preocupação remete igualmente a proposição de Trudel & Gilbert (2006) e Schon (2000), na qual a reflexão é o elo entre a experiência vivida e um novo conhecimento.

A aprendizagem por observação pode ser interpretada a partir do fenómeno da modelação ou teoria de aprendizagem social, desenvolvida por Albert Bandura. Nesta perspectiva, considera-se que a aprendizagem da maioria dos comportamentos (e pensamentos) das pessoas decorre da observação de outras pessoas tidas pelo próprio observador como modelo ou exemplo (pessoas mais velhas; pessoas mais prestigiadas; pessoas bem sucedidas; pessoa de mesmo sexo; pessoas com afinidades). Para haver a modelação ou aprendizagem de comportamentos é necessário considerar não apenas os modelos, mas também as características dos observadores e as expectativas intrínsecas de recompensas deste observador. Ou seja, a imitação é uma deliberação do observador, que ele prefere/tende ou não imitar, em função de suas crenças e expectativas do resultado dessa imitação. (Bandura et al., 2008).

Esta abordagem pode ser uma via para interpretar a aprendizagem de João, Fernando, e a primeira fase de aprendizagem de Saulo, que é quando ele se baseia no seu antigo treinador para iniciar sua carreira. O fato é que todos estes treinadores identificaram e nomearam seus ex-treinadores e outros treinadores que foram fontes de observação, demonstrando sentimentos de

orgulho, carinho, e respeito por eles. No caso particular de João, ele foi explícito ao afirmar que no início de sua carreira “repetia” nos seus treinos o que observava nos treinadores principais. Ainda, esta abordagem parece lhe ser útil para o seu processo de treino atual, a medida que a demonstração é uma de suas características mais peculiares na instrução. Particularmente ele se reconhece como um bom modelo técnico para a aprendizagem dos seus jogadores, por ter sido um bom jogador e bons treinadores na formação.

7.2 Considerações finais sobre os modelos de treino dos treinadores

O processo de treino de jovens tem sido reconhecido como uma atividade complexa que requer do treinador um conjunto de conhecimentos, que ultrapassa a simples tarefa de aplicar rigidamente e de forma indiscriminada alguma sequência de procedimentos previamente programados. O gradiente de investigações em diversas áreas do conhecimento permitiu que aos métodos tradicionais de ensino ou treino na formação, fossem sendo acrescentados novos conhecimentos, que bem articulados, vieram a constituir o que se tem denominado de modelo de instrução (Metzler, 2000). Segundo o autor, um modelo de instrução faz referência a um compreensivo e coerente plano para o ensino (treino) que inclui uma fundamentação teórica; objetivos claros a serem alcançados; conhecimento do conteúdo por parte do professor; uma sequência de atividades de ensino apropriada; uma expectativa do comportamento de interação entre professor e aluno durante a aula; formas de avaliação de aprendizagem e formas de avaliação do próprio modelo.

Levando em conta estas considerações, acredita-se que a utilização da estrutura de modelos de instrução de Metzler (2000), enquanto um guia para a organização dos confrontos das conclusões dos estudos de caso, possa dar respostas as indagações e aos objetivos perseguidos nesta investigação. A proposta é caracterizar de modo condensado e compreensível a estrutura de trabalho destes treinadores.

Neste sentido, serão considerados alguns componentes na representação dos modelos dos treinadores, nomeadamente as Concepções dos treinadores; as estratégias e as características do treino; a progressão dos

conteúdos; a forma de avaliação de aprendizagem; a forma de avaliação do modelo (conforme Figura 1)

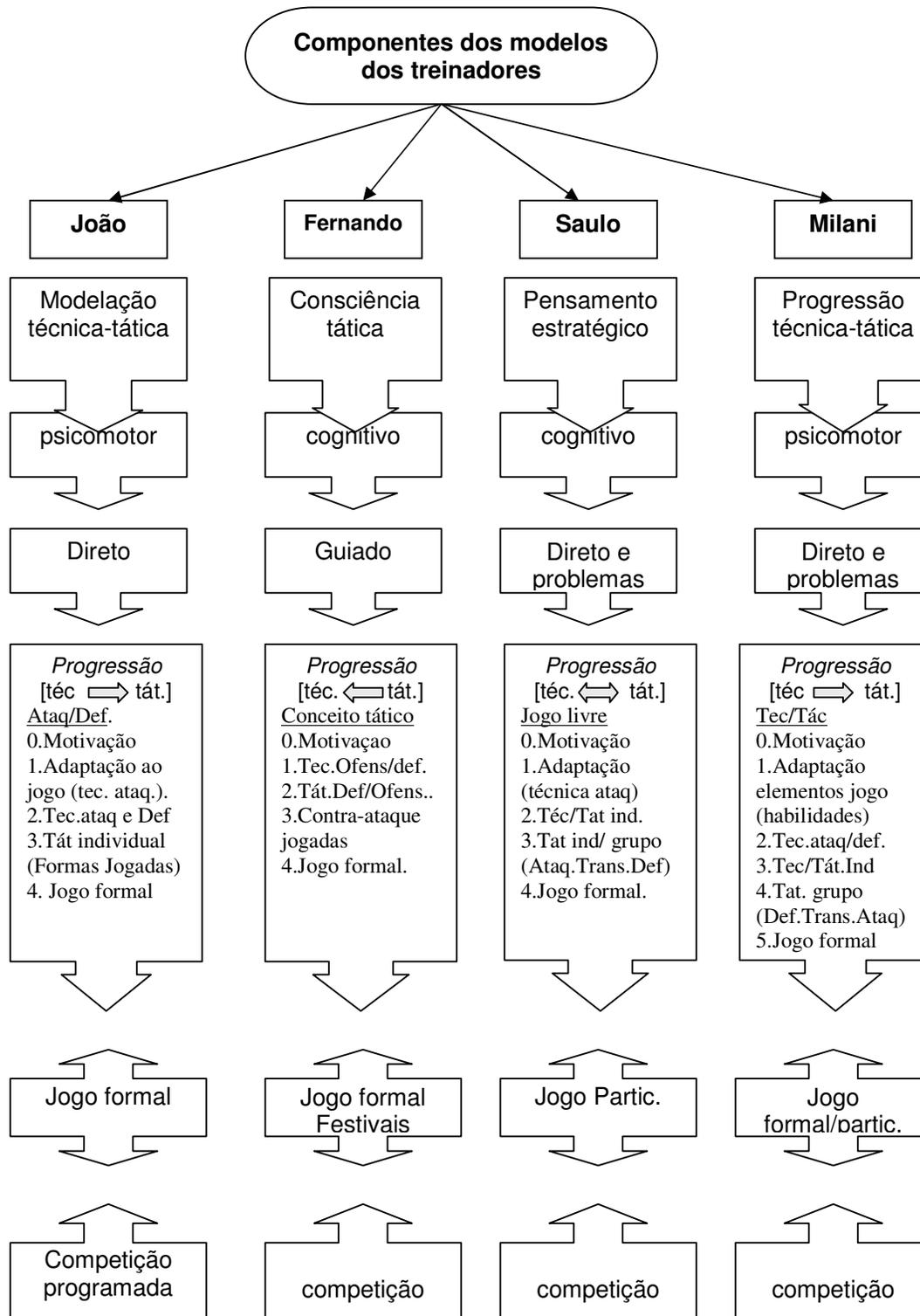


Figura 1: Confronto dos modelos de instrução dos treinadores

Para caracterizar as concepções de treino destes treinadores utilizou-se termos chaves que fossem suficientemente sintéticos, ao mesmo tempo que pudessem expressar de forma inequívoca o ponto fulcral da proposta de cada treinador. Desse modo, pode-se afirmar que durante o período da investigação e em função dos dados obtidos neste período, o termo que mais se ajusta a proposta de João refere-se a uma concepção pautado na modelação técnica-tática. Ou seja, para alcançar os seus propósitos de treino este treinador parece posicionar-se como um modelo para ser observado pelos jovens. Sua forma de se dedicar aos treinos, suas atitudes e a utilização da sua condição de (ex) jogador, como um modelo positivo a ser apreciado, dão conta desta interpretação. De qualquer modo, destaca-se que para além da teoria de aprendizagem social, que sugere a idéia de modelação, este treinador parece utilizar-se de conceitos como o programa motor geral e transferência de aprendizagem, que evidencia a construção do seu misto de conhecimento e a associação com as suas crenças, para julgar a forma mais útil de treinamento para os jovens. Ainda, pode-se afirmar que João enfatizou o domínio psicomotor da aprendizagem neste período. Sua referência aos fundamentos técnicos foi preponderante. Mesmo que ele tivesse buscado estratégias de treino que permitissem aos jovens compreender o lugar da técnica no contexto de jogo.

Por outro lado, Fernando dirigiu sua atenção para o domínio cognitivo de aprendizagem dos jogadores, na medida em que seu propósito de treino foi implementar seu conceito tático de jogo ou desenvolver a consciência tática nos jogadores. O termo consciência tática (*tactical awareness*) foi cunhado por Bunker & Thorpe (1982), e designa a terceira etapa do TGFU (*teaching games for understanding*), na qual o jogador deve desenvolver a compreensão dos problemas táticos de jogo (atacar, defender, conservar a bola, recuperar a bola, progredir, defender a cesta) antes de decidir o que e como agir no jogo. As estratégias de treino (instrução e tarefas de aprendizagem) utilizadas por este treinador apontam do mesmo modo para a busca da compreensão do conteúdo tático.

As características dos propósitos de treino de Saulo apontam igualmente para a preponderância do domínio cognitivo de aprendizagem, porém não há um conceito tático definido e rigoroso para ser aprendido pelos jogadores. Por outro lado, e a partir do seu conceito de “jogo livre”, Saulo busca desenvolver nos jogadores um pensamento estratégico (thinking strategically) dotado de certa autonomia em relação ao conceito tático supostamente definido pelo treinador. A idéia do “pensar estrategicamente” foi sugerida por Kirk & MacPhail (2002), para ampliar o modelo de ensino TGFU. O objetivo da alteração no modelo original foi de destacar o papel de uma autonomia de pensamento que permita ao jogador construir um conceito de jogo próprio, dotado de uma compreensão singular que anteceda a tática específica do jogo. A preocupação desses autores está na possibilidade de que um jogador jovem pode aprender um conceito tático, também por memorização ao invés da compreensão.

No caso de Milani, a designação de progressão técnica esta relacionada a prioridade da técnica no seu processo de progressão e da sua “sequência lógica” dos conteúdos, marcada por duas fases bem definidas, a primeira voltada para a técnica e a segunda para o treino da tática. Ainda, a estrutura do um contra um (1x1) é o elo de ligação entre estes dois conteúdos. Assim, é necessário que o jogador domine uma série de elementos técnicos para a partir de então aprender a tática através de formas jogadas. Contudo, durante o micro ciclo e, devido ao período de preparação competitiva ao qual se encontrava, foi possível examinar essencialmente a progressão do seu conteúdo tático, realizada exaustivamente sob as formas jogadas (1x1, 2x2, 2x3). De fato, o trabalho que realizou durante o período desta investigação, nomeadamente o treino da tática, com estruturas de formas jogadas, permite afirmar que Milani busca desenvolver um tipo de pensamento estratégico semelhante ao que Saulo preconizou em seus treinos. Contudo suas formas de trabalho são marcadamente distintas, especificamente, no tocante ao processo de instrução e a forma como interfere na elaboração e condução das tarefas de aprendizagem. Por outro lado, ao confrontá-lo novamente com a proposta de João, poderá se perceber semelhanças quanto a ordem do conteúdo. Porém, o processo de instrução apresenta diferenças. Igualmente, como no ensino da

tática, Milani utiliza número menor de tarefas e apoia-se mais no potencial natural de exercitação das tarefas.

Independente das diferenças nos modelos de treino, há fatores que parecem ser comuns no trabalho dos treinadores. Mesmo que haja alguma preponderância de algum domínio sobre o outro, nomeadamente os domínios cognitivo e psicomotor, cada treinador destacou, a seu modo, a importância primordial dos aspectos afetivos na aprendizagem. Ou seja, há uma interferência marcante deste domínio na implementação do programa dos treinadores. O caso mais típico é o de Fernando, que declara seu fascínio sobre os aspectos defensivos do jogo, porém a necessidade de motivar é mais forte e o caminho que adotou foi renunciar a sua sequência ideal, e inicia seu trabalho pelos aspectos de ataque, porque considera estes aspectos como excelentes motivadores de aprendizagem. Por sua parte, João além de reconhecer o valor motivacional dos aspectos de ataque do basquetebol, fez menção a inclusão dos jovens em um sistema padronizado de ideias, atitudes e valores da cultura esportiva, como forma de manter os jovens atentos e envolvidos neste contexto menor. Por sua vez, a forma como Saulo minimizou a situação da falta de motivação para a aprendizagem da técnica defensiva foi trabalhando a defesa somente em situações de jogo, partindo do um contra um (1x1).

De fato, a busca pela motivação é sempre um apelo para que o jovem encontre significado próprio no que faz, que encontre uma satisfação ou um bem estar ligado a sua atividade. Para Pope (2005), há uma ligação muito estreita entre o afeto e a cognição, de modo que é ele o elo entre o domínio cognitivo e motor. Para o autor, os aspectos afetivos tem sido tradicionalmente negligenciados nas investigações sobre os modelos de instrução, provavelmente por seu caráter subjetivo, invisível, dotado de certa personalidade (originalidade). Dar significado a prática, portanto, implica não apenas entender, numa alusão a uma atividade cognitiva de apropriação de conhecimentos, mas igualmente implica fazer com que o jovem identifique na própria atividade um interesse de fazer por prazer ou até uma necessidade por fazer.

Recentemente Shulman (2002) apud Pope (2005), destacou a importância da motivação no processo de aprendizagem. Ele propôs um modelo cíclico, estruturado a partir de seis elementos, dentre os quais, a motivação e o engajamento são fatores fundamentais para a aprendizagem. Antes de compreender e agir é necessário portanto, gostar do que se faz e estar absorvido por causa do bem estar que a ação (tarefa) causa para si próprio. As fases do modelo são: 1º engajamento e motivação; 2º conhecimento e entendimento; 3º performance e ação; 4º reflexão e crítica; 5º julgamento e planejamento; 6º comprometimento e identificação.

No caso dos treinadores investigados, pode-se afirmar que, relativamente aos seus modelos de treino, há um olhar sobre a aprendizagem, que contempla todos os domínios dos jogadores. Tal abordagem tem sido denominada de abordagem holística (Pope, 2005).

De fato, transparece uma preocupação com a formação “interna” dos jovens, de direcioná-los, ou melhor dizendo, redirecioná-los no que gostam de fazer. O treino de jovens é portanto e, como foi dito, um processo complexo que exige do treinador, dentre outras tarefas, uma articulação muito estreita entre como se vai treinar e o sentido para o qual se conduz o processo. Importa aos jovens um saber fazer, importa que compreendam o que fazem, mas sobretudo que encontrem na proposta do treinador um motivo próprio para aprender basquetebol. Talvez aí, repouse a tarefa mais difícil do treinador na formação.

A questão que importa igualmente para o processo de formação de treinadores é saber como verdadeiramente ocorre a promoção desse redirecionamento dos interesses dos jovens? Assente nesta questão, percebeu-se que algumas manifestações, nomeadamente declarações em entrevistas, apontam para o fato de que estes treinadores tencionavam reproduzir para os jovens situações contextuais positivas que eles próprios vivenciaram no passado. São particularmente situações em que os jovens viajam; em que o treinador assume o papel de líder e de certo modo, “pai” ou orientador; papel de modelo ético; de pessoa dedicada; de pessoa que gosta de estar com as outras e que tem algo em comum. Estas manifestações levam

a crer que os treinadores, assim como em outros conteúdos, buscam despertar o interesse ou a emoção dos jovens pelo basquetebol, cultivando os mesmos sentimentos que o atraíram no passado. Contudo, implementar mudanças nos sentimentos é uma tarefa muitas vezes realizada pelo treinador por vias muito peculiares como olhares, gestos sutis, posturas pessoais ou códigos muito pessoais, frequentemente espontâneos e imperceptíveis a olhares mais distantes, e que nas observações desta investigação não puderam ser contempladas por completo. Fica por descrever, portanto, com metodologia mais apropriada (provavelmente observação participante) o processo de interação pessoal entre treinador e jogadores, que caracterize com mais fidelidade as ações do professor no sentido de redirecionar as atitudes dos jogadores frente ao contexto do basquetebol.

Outro ponto em comum no trabalho dos treinadores diz respeito ao treino da técnica. Há uma tendência para o treino a partir de modelo de instrução direta e da repetição, remetendo a um certo condutivismo de aprendizagem. Muito embora se possa considerar que os treinadores tivessem criado condições de contextualização da técnica a partir de recursos de verbalização, demonstração e de exercícios que contemplaram espaços de jogo, tais como corredores centrais e laterais e, corredores de ataque, dando margem a utilização de outras fontes teóricas de aprendizagem para se interpretar tais iniciativas. No treino da tática individual chama a atenção o que alguns treinadores designaram de “treinar jogando”, ou seja, a tática se treina em circunstâncias de jogo. Utilizando a perspectiva de Ennis (1994), pode-se sugerir que este tipo de trabalho leva ao desenvolvimento de um conhecimento processual nos jogadores de difícil codificação. Ainda mais, é um tipo de conhecimento condicionado pelas relações de oposição (1x1) e de cooperação/oposição (2x2, 3x3, 4x4, 5x5) que só se configuram no jogo. Para desenvolver este conhecimento nos jogadores, Milani e Saulo por exemplo, utilizam as formas jogadas, cada um a seu modo. O primeiro, com um número menor de instruções verbais, modificando ou variando mais os elementos da estrutura das tarefas e deixando a aprendizagem mais a cargo da própria situação de confronto. Enquanto o segundo, tenta problematizar algumas

situações ou elabora tarefas para chegar a seu “jogo livre”. No caso de João, o treino da tática individual, durante o período de investigação, ocorreu a partir das instruções que forneceu quando orientava o jogo e, portanto, quando as situações táticas ocorriam no jogo. A interpretação que se faz destas informações é de que, como foi dito, o conhecimento tático individual, a medida que se configura em um conhecimento condicionado as circunstâncias do jogo ou a imprevisibilidade do mesmo, é de difícil codificação e ainda é pouco declarado ou formalizado pelos treinadores. No caso particular de Saulo esta formalização parece estar mais evidente.

Com base em uma concepção sistémica ou de cooperação/oposição Hernandez Moreno (1998), alertava para a necessidade de se catalogar os papéis ou subpapéis (*subroles*) funcionais dos *jogadores com bola, jogadores sem bola da equipe com bola e jogador da equipe sem bola*. Pode-se sugerir que facultar exageradamente ao jogo, a aprendizagem destes conteúdos técnicos-táticos, pode conduzir a um tipo de treinamento que privilegie a quantidade ao invés da qualidade (variabilidade) nas intervenções dos treinadores. Levando inclusive a uma interpretação equivocada da teoria de esquema de Piaget e programa motor geral de Schmidt, conforme Ruiz Pérez (1994), que admite uma variabilidade de pratica para se constituir o referido esquema geral (PMG).

Sabe-se porém, que os treinadores investigados possuem conhecimentos suficientes a respeito do jogo do basquetebol, que os permite ensinar estes conteúdos aos jovens jogadores, mesmo que estes conhecimentos tenham ainda alguma característica tácita, ainda sem uma sistematização mais explícita. Contudo, no âmbito da formação dos treinadores pode-se questionar como um conteúdo com as características processuais e as vezes condicionado as circunstâncias do jogo tem sido ensinado? Como um conteúdo ainda pouco catalogado pode ser ensinado aos treinadores mais jovens que não possuem a experiência e conhecimentos que os treinadores só obtiveram pela reflexão das experiências?

De fato a formação dos treinadores parece depender também do incremento das investigações em outros âmbitos do desporto, como por

exemplo, no esclarecimento, o quanto possível, de sua complexidade e funcionalidade, como sugere Hernandez Moreno (1998).

Nas propostas de progressão dos conteúdos destes treinadores pode – se perceber alguma semelhança, relativamente a sequência dos conteúdos (ver figura 1). Ou seja, invariavelmente há uma preocupação em motivar os jovens, seguindo-se pelo treino dos aspectos técnicos e táticos individuais. Porém, a ênfase de cada treinador e os propósitos de treino, nomeadamente os conceitos táticos (pensar estrategicamente de Saulo e a consciência tática de Fernando) possibilitam distinguir duas formas de trabalho ou a polarização entre uma abordagem mais voltada a técnica e outra para a tática.

Neste sentido, pode-se afirmar que a progressão dos conteúdos no trabalho de Fernando e Saulo seguem semelhantes á uma tendência ligada ao conceito dos modelos para a compreensão de Bunker & Thorpe (1982) e Kirk & McPahil (2002); enquanto João e Milani se aproximam mais do modelo curricular de Rink (1993).

Acredita-se que a ação mais urgente e importante para a formação dos treinadores não é tão-somente comparar um modelo ou uma sequência de conteúdos em relação a outra. Trata-se, de outro modo, da necessidade para se esclarecer qual o conhecimento permite ao treinador em formação, elaborar de forma autónoma a sua própria progressão dos conteúdos. Para isso, é conveniente tentar extrair conceitos fundamentais que possam estar na base desses modelos.

Neste sentido, pode-se sugerir que os trabalhos de João e Milani tem na sua base, conceitos de aprendizagem como o de tarefas motoras *abertas* e tarefas motoras *fechadas*, que leva em conta a interferência ou a estabilidade contextual na execução de habilidades pelos jogadores. Para se estruturar uma sequência pedagógica nesta perspectiva, portanto, cabe ao treinador controlar as variáveis do contexto, diminuindo ou aumentando a dificuldade de execução dos jogadores alterando ou acrescentando progressivamente novos elementos ao contexto.

Milani particularmente, indicou que sua “sequência lógica” de conteúdos se baseia na ideia do “simples para o complexo”. Nesta perspectiva, as tarefas

simples seriam aquelas realizadas de forma estática, sem variação contextual, que se tornam mais difíceis a medida que são realizadas em movimento e, em seguida com companheiro (estático ou movimento), adversário (estático ou movimento). Segundo Ruiz Pérez (1994), este é um conceito que tem estado na base da maioria das progressões metodológicas de professores e treinadores desportivos.

Por fim, acredita-se que dois conceitos pedagógicos mais profundos permitem interpretar e esclarecer melhor as construções das sequências utilizadas pelos treinadores. O primeiro, e o mais importante deles, é o conhecimento sobre a estrutura e funcionalidade de jogo de basquetebol ou o conceito de sistema. Genericamente, um sistema aberto é identificado como um grupo 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 (Bertalanffy, 1977; Bota & Colibaba-Evulet, 2001). Este conceito também foi indicado por Hernandez Moreno (1994) na análise das estruturas dos jogos desportivos coletivos. O segundo conceito, de natureza analítico ou mecanicista, contempla pressupostos como: dividir cada fenómeno ou conceito em tantas partes quanto possível para resolvê-lo; e partir da ordem dos conceitos mais simples para os mais complexos para conduzir degrau a degrau o conhecimento (Behrens, 2005,19).

No caso dos treinadores, pode-se afirmar que todos eles têm o conhecimento da estrutura formal e funcional do basquetebol, o que implica dizer que todos identificamos elementos e o conjunto de relações (ou pelo menos o quanto possível delas) 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 conteúdos, referenciadas ao jogo. 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) é a referência primordial para estas ações curriculares dos treinadores. Sendo a progressão dos conteúdos dos treinadores, portanto, fortemente marcada pelos dois conceitos pedagógicos mais profundos.

Uma questão que surge é se estes conhecimentos estão mais presentes em contextos formais de formação ou informais? Ou seja, o pensar analiticamente ou holisticamente, foi obtido em um contexto acadêmico, haja visto que todos são graduados em Educação Física ou empiricamente através da experiência prática? Sem pretender ressuscitar um debate epistemológico entre estas abordagens metodológicas (empírico x acadêmico), de fato, a abordagem sistêmica ou holística, serve como alternativa a medida que tem na origem características de integrar ou englobar os conhecimentos acumulados nas ciências da natureza e sociais para responder questões relacionadas a estes fenômenos (Bertalanffy, 1977; Bota & Colibaba-Evulet, 2001).

Relativamente a forma de avaliação que os treinadores utilizam para identificar os progressos dos jogadores e a avaliação do próprio modelo, destaca-se o jogo formal e as competições respectivamente, como a referência para os treinadores. Utilizar o jogo formal, independente das particularidades de cada treinador no seu uso (festivais; jogo formal dentro do micro ciclo; jogo formal após fim do micro ciclo; jogo formal amigável dentro ou após o micro ciclo), reforça a idéia da centralidade do conhecimento sobre o jogo para a formação de treinadores.

Ainda mais, sugerir que a competição ou um evento esportivo seja uma forma de avaliação dos modelos, leva à interpretação de que estes treinadores identificam contextos mais amplos ou periféricos da sua prática de aula cotidiana, como sendo úteis e necessários para a aprendizagem dos jovens sobre o basquetebol. A menção direta de João sobre a necessidade de se inserir os jogadores numa cultura do basquetebol, pode ser um exemplo mais concreto desta interpretação.

O jogo e o contexto da competição em particular, entendida como uma forma de avaliação curricular na proposta destes treinadores, sugere

investigações futuras que podem ser interpretadas sob a perspectiva ecológica de Daryl Sientendop, que segundo Graça (2002) e Graça & Mesquita (2008) tem como característica essencial a criação autêntica e a utilização do contexto competitivo como ferramenta pedagógica.

Capítulo 8:

Conclusões

O objetivo principal deste estudo foi identificar a forma como os treinadores representam o conteúdo da matéria na formação de jogadores de basquetebol. O conjunto das investigações realizadas e aqui agrupadas nesta temática, remete a possíveis respostas e questões que caracterizam parte do contexto de atuação e formação de treinadores de jovens no Estado de Santa Catarina-Brasil. Neste sentido, pode-se afirmar que:

A aprendizagem profissional dos treinadores investigados decorreu de um processo contínuo e prolongado que envolveu a experiência pessoal de prática desportiva e a experiência de prática profissional. Esta última desempenhada principalmente a partir da resolução de problemas do cotidiano da prática de treino e da observação de outros treinadores a ensinar, em contextos *informais* e *não formais* de aprendizagem. O resultado desta aprendizagem é um misto de conhecimento teórico e prático, que utilizado de forma articulada, permite ao treinador realizar de modo convincente o seu trabalho na formação.

O cotidiano da prática parece exigir um tipo de conhecimento mais processual e condicional, razão pela qual estes treinadores valorizaram o conhecimento de natureza prática como necessário para prosseguir na profissão.

A aprendizagem e a busca de conhecimentos destes treinadores foram impulsionadas por um esforço voluntário muito pessoal, que encontra explicação nos sentimentos que nutrem ou na valorização que cada treinador atribui a prática e ao contexto do basquetebol. Este sentimento particular parece ter sido despertado em experiências de prática pessoal e exerce forte influência na definição de propósitos pessoais de treino.

Para a formação profissional dos treinadores, particularmente no Brasil, importa saber, por meio de investigações diagnósticas mais abrangentes, as percepções particulares de treinadores a respeito do papel das entidades formadoras (que no Brasil está mais voltada a formação inicial), bem como da natureza e importância do conhecimento disponibilizado por elas. Ainda,

investigações que alcancem a dimensão curricular (programas) de entidades, professores ou treinadores em atividade e em contexto natural de ensino. De outro modo, é necessário examinar os contextos informais e não formais de aprendizagem mais imediatos, verificando os seus contingentes.

Importa igualmente investigar os processos de aprendizagem por observação, de modo que se possa compreendê-los melhor, para serem explorados adequadamente em programas de formação e desenvolver habilidades de observação direta ou a criação de contextos de aprendizagem mais ajustados as possibilidades dos treinadores em formação.

Cabe ainda, neste contexto aparentemente incerto de formação dos treinadores, desenvolver iniciativas que permitam delimitar um contexto de aprendizagem, ou algo que favoreça a criação do que tem se denominado de uma “comunidade de prática” que possa balizar e contribuir para a aprendizagem e manutenção de aprendizagem dos treinadores.

A concepção dos treinadores parece englobar **propósitos** voltados a formação pessoal e, propósitos voltados ao modelo de treino para obtenção da performance. Embora intrinsecamente aglutinados, o primeiro, que está mais ligado as emoções e experiências vividas positivamente, se alteraram menos ao longo da formação profissional e parecem influenciar na construção do segundo (modelos de treino), avaliando grande parte do que seja aceitável acrescentar ou se “encaixa” no jeito particular de cada treinador. Todos os treinadores afirmaram e apontaram nas suas ações de treino (ações disciplinares, atitudes durante os treinos, posturas éticas, envolvimento no treino), que os seus valores pessoais influenciam na forma como conduz o seu modelo de treino.

A idéia de que os propósitos se estendem sobre os demais componentes do modelo do conhecimento pedagógico do conteúdo, influenciando nas decisões sobre o ensino, se verificou nas **estratégias** de treino dos treinadores, na qual o exemplo mais típico foi do treinador João ao afirmar literalmente que imitava a forma de treino de treinadores que admirava e que buscava repetir para os jovens as mesmas experiências positivas e benefícios que havia usufruído quando da sua prática pessoal. Igualmente,

Saulo fez menção semelhante ao examinar (na estimulação de memória) seu modelo de treino, destacou os treinadores que admira e os episódios a partir dos quais ele passa a adotar especificamente estratégias de treino aprendidas, como por exemplo o treino da técnica do arremesso (molde) e do pensamento estratégico (jogo livre).

Relativamente a forma como os treinadores organizam o conteúdo da matéria, nomeadamente o **conhecimento curricular** do conteúdo, pode-se indicar os modelos de treino de Fernando e Saulo como exemplos mais evidentes da extensão e influência dos propósitos sobre as decisões de treino. No caso desses treinadores, seus modelos seguem um conceito tático ou pensar estratégico que está muito próximo da justificativa que encontraram para clarificar o sentimento ou a emoção que sentem pelo jogo. Particularmente o entendimento e a atração que sentem pelo “jogo de xadrez” ou “sistema vivo” que representa o jogo de basquetebol, associada a uma imprevisibilidade incomum.

A forma como os treinadores acreditam que os **jovens aprendem**, invariavelmente remete a idéia da capacidade de jogo, ou seja, os jogadores aprendem a jogar quando possuem algum entendimento sobre sua funcionalidade e são capazes de agir de modo conveniente frente as contingências do próprio jogo. Seja um jogar estrategicamente como propõe Saulo; seja um jogar conceitualmente, como estabelece Fernando; ou ainda, jogar de forma modelar como idealiza João. De qualquer dos modos, as estratégias utilizadas pelos treinadores, nomeadamente a demonstração, a instrução verbal, a natureza das tarefas e os modos de instruir durante as tarefas, buscando sempre oferecer aos jovens uma variedade de situações ou experiências técnicas, táticas, ou mesmo variedade de situações de jogo (relações de cooperação/oposição nas formas jogadas) leva a interpretar que para o jovem saber jogar é necessário que se construa um repertório suficiente de informações ou conjunto de conceitos organizados e integrados entre si em um programa geral.

Por fim, destaca-se particularmente, as expectativas de investigação para a formação profissional no campo da aprendizagem social.

Capítulo 9

Referências Bibliográficas

- Abraham, A. & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A., Collins, D. & Martindale, R.(2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 549-564.
- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: Pedagogical content knowledge and didactics of Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, 20(1),78-101.
- Antunes, S., Sampaio, J. & Leite, N.(2004). Alguns aspectos conceptuais do ensino do jogo de basquetebol. In A.P. Ferreira, V. Ferreira, C. Peixoto & A. Volossovitch (Eds.), *Gostar de basquetebol: Ensinar a jogar e aprender jogando* (pp.183-193). Lisboa: FMH-UTL.
- Bandura, A., Azzi, R.G., Polydoro, S. & Colaboradores. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barreto, H. (2004). Basquetebol técnica individual ofensiva. In F. Tavares & A. Graça (Eds.), *O basquetebol e a pedagogia de Hermínio Barreto* (pp.82-97). Porto: FCDEF-UP.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Behrens, M.A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Bertalanffy, L.V. (1977). *Teoria geral dos sistemas* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bloom, G.A. & Salmela, J.H. (2000). Personal characteristics of expert team coaches. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 56-76.
- Bota, I. & Colibaba-Evulet, D. (2001). *Jogos desportivos colectivos: Teoria e metodologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-25.

- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Carter, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. In W.R.Houston, M. Haberman & J.Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp.291-310). New York: MacMillan.
- Carreiro da Costa, F.(1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física: Estudo das condições e factores e ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa:FMH.
- Cassidy, T. Jones, R.L. & Potrac, P. (2004). *Understanding sports coaching : The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. London: Routledge,
- Chen, A. & Ennis, C. (1995). Content knowledge transformation: An examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching & Teacher Education*, 11(4), 389-401.
- 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.
- Contreras Jordán, O.R., Navarro, E.T. & Buendía, R.V. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Corrêa, U.C., Benda, R.N. & Ugrinowitsch, H. (2006). Processo ensino-aprendizagem no ensino do desporto. In G. Tani & J.O. Bento & R.D.S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 241-250). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Coté, 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), 1-17.
- Cushion, C.(2006). Mentoring: Harnessing the power of expertise. In R.L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp.129-144). London:Routledge.

- Cushion, C.J., Armour, K.M. & Jones, R.L.(2006). Locating the coaching process in practice: Models 'for' and 'of' coaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(1),83-99.
- d'Arripe-Longueville, F., Fournier, J.F. & Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert french judo coaches and elite female athletes. *The Sport Psychologist* ,12(3), 317-332.
- Doolittle, S.(1995). Teaching net games to skilled students: A teaching for understanding approach. *JOPERD* , 66,18-23.
- Ennis, C., Mueller, L. & Zhu, W. (1991). Description of knowledge structures within a concept-based curriculum framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(3), 309-318.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2), 164-175.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fox, E.L. & Mathews, D.K. (1986). *Bases fisiológicas da Educação Física e dos desportos* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Garganta, J.(1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp.11-25). Porto: FCDEF-UP.
- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (1999). Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *Sosol-Sociology of Sport Online*, 2(1). Disponível em <http://physed.otago.ac.nz/sosol/contents.htm>
- Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21,16-34.
- Gilbert, W.D. & Trudel, P.(2005). Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. *The Physical Educator*, 32(1), 32-43.
- Gilbert, W.D., Côté, J. & Mallet, C. (2006). Developmental paths and activities of successful sport coaches. *International Journal of Sports Sciences & Coaching*, 1(1), 69-76.

- Graber, K.C. (2001). Research on teaching in Physical Education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4^a ed.) (pp. 491-519). The American Educational Research Association.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça. Tese de Doutorado apresentada à FCDEF-UP.
- Graça, A. (2002). Concepções didáticas sobre o ensino do jogo. In S.J.I. Godoy & M.M. García (Eds.), *Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp.21-36).Lisboa: FMH
- Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A Investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2006). Ensino do desporto. In G. tani, J.O. Bento & R.D.S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2008). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*,7(3), 401-421.
- Graham, G., Hopple, C., Manross, M. & Sitzman, T.(1993a) Novice and experienced children's Physical Education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(2), 197-214.
- Graham, K., French, K. & Woods, A. (1993b). Observing and interpreting teaching-learning processes: Novice PETE students, experienced PETE students and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(1),46-61.
- Greco, P.J.(2001). Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In E.S. Garcia & K.L.M. Lemos (Org.), *Temas atuais VI em Educação Física e esportes* (pp.48-72). Belo Horizonte: Editora Saúde.
- Griffey, D. & Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teacher's planning decisions: Interactions, student

- engagement and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Grossman, P.(1989). A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary english.*Journal of Teacher Education*, 40, 24-31.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*,41(3), 44-52.
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD*, 73(7), 44-48.
- Housner, L.D. & Griffey, D.C.(1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1),45-53.
- Housner, L.D., Gomez, R. & Griffey, D.C.(1993a). Pedagogical knowledge structures in prospective teachers: Relationships to performance in a teaching methodology course. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (2),167-177.
- Housner, L.D., Gómez, R. & Griffey, D.C.(1993b). A pathfinder analysis of pedagogical knowledge structures: A follow-up investigation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(3),291-299.
- Ibañez, R.M. (1991). Axiología educativa. In F.A.Masota et al (Eds.), *Filosofía de la educación hoy: Conceptos, autores, temas* (pp.717-735).Madrid:Dykinson.
- Jenkins, J.M. & Lou Veal, M. (2002). Preservice teachers' PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (1), 49-68.
- Jenkins, J.M., Garn, A. & Jenkins, P. (2005). Preservice teacher observations in peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 2-23.
- Jones, R.L., Armour, K.M. & Potrac, P. (2002). Understanding the coaching process: A framework for social analysis. *Quest*, 54,34-48.

- Kirk, D. & Macphail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46(3), 299-313.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- MacLean, J.V. & Chelladurai, P. (1995). Dimensions of coaching performance: Development of a scale. *Journal of Sport Management*, 9, 194-297.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Martens, R. (2002). *El entrenador de éxito*. Barcelona: Paidotribo.
- McCaughy, N. & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 355-368.
- McCaughy, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: Influences on content, curriculum and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 30-47.
- McDiarmid, G.W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41(3), 12-20.
- Mesquita, I. (1998). A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos. *Treino Desportivo*, Edição especial, 55-58.
- Mesquita, I. (2000). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mewborn, D.S. & Tyminsky, A.M. (2004). Lortie Revisited. In Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Toronto: disponível em http://www.allacademic.com/meta/p117557_index.html

- Moraes, L.C & Salmela, J.H. (2001). Influences of the Canadian context on the beliefs of expert Canadian, Japanese and European judo coaches. In M. Pirritano & A. Cei (Eds.) *Psychology of Sport* (pp.61-74). Rome:Coni.
- Hernandes Moreno, J. (1994). Análisis de las estructuras del juego deportivo. Barcelona:Inde.
- Hernandes Moreno, J.(1998). La diversidad de prácticas: Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva. In D.B. Sánchez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp.287-310). Barcelona: Inde.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Nash, C. & Collins, D.(2006). TÁCIT knowledge in expert coaching: Science or art? *Quest*, 58, 465-477.
- Nelson, L.J., Cushion, C.J. & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & coaching*, 1,247-259.
- Oliveira, J. & Graça, A. (1995). O ensino do basquetebol. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp.61-94). Porto: FCDEF-UP.
- Oliveira, J.C. (2001). *O ensino do basquetebol: Gerir o presente, ganhar o futuro*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pope, C.C. (2005). Once more with feeling: Affect and playing with the TGFU model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 271-286.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for learning*. St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores: Uma teoria de organização em mudança*. Rio de Janeiro:Interciência.
- Rovegno, I. (1993). The development of curricular knowledge: A case of problematic pedagogical content knowledge during advanced knowledge acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(1), 56-68.

- Rovegno, I. (1998). The development of in service teachers' knowledge of a constructivist approach to Physical Education: Teaching beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 147-162.
- 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(4), 426-449.
- Ruiz Pérez, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje: Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Schempp, P. (1987). *A study of Lortie's "apprenticeship-of-observation" theory in Physical Education. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Washington, april, 20-24.*
- Schempp, P.G., Manross, D., Tan, S.K.S. & Fincher, M.D. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.3-36). New York: The American Educational Research Association.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L.S. (1999). Preface In: J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its Implications for science education (p.XII)*. Hingham, MA, USA: Kluwer Acadêmica Publishers.
- Tavares, F. (1995). O processamento da informação nos jogos desportivos. In A.Graça & J.Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp.35-46). Porto:FCDEF-UP.
- Tavares, F., Greco, P.J. & Garganta, J.A. (2006). Perceber, conhecer, decidir e agir nos jogos desportivos coletivos. In G. Tani, J.O. Bento & R.D.S.

- Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp.284-298). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Ticó-Camí, J. (2002). Tareas deportivas en los deportes colectivos: Una aplicación al baloncesto. In S. Ibañez-Godoy & M.Macías-García (Eds.), *Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp 87-110). Lisboa: FMH-UTL.
- Trudel, P. & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In D.Kirk, D.Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.
- Tsangaridou, N. (2002). Enacted pedagogical content knowledge in Physical Education: A case study of prospective classroom teacher. *European Physical Education Review*, 8(1), 21-36.
- 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(3), 286-296.
- Williams, A.M. & Hodges, N.J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sport Sciences*, 23(3), 637-650.

Anexos

Anexo 1: Sequência de procedimentos na seleção dos treinadores

1ª ETAPA: 2º semestre de 2005:

1º. Definir escolas de basketball junto ao presidente da Federação Catarinense de Basketball que está a frente da entidade há mais de 10 anos. Também participaram coordenadores técnicos da entidade.

2º. Definir frequência de participação em competições MINI (até 12 anos) e MIRIM (até 13-14) nos últimos 5 anos a partir de relatórios da FCB

3º. Retorno ao presidente e coordenadores para obtenção de endereços dos treinadores e confirmação dos nomes com maior participação e êxitos nas competições estaduais.

4º. Contato informal com alguns treinadores selecionados para verificar a disposição para o estudo e verificar se ainda estariam em atuação na formação, durante o período da investigação

2ª ETAPA: Março/abril/maio de 2006.

1º. Contactar treinadores por telefone ou dirigentes para verificar os treinadores na formação e seus núcleos (verificando: disposição, experiência, estar atuando, participação em seleção, reconhecimento do conhecimento dos pares, títulos,).

2º. Aplicar, via telefone, questões preliminares (Anexo2)

3º. Enviado CARTA CONVITE para 6 treinadores (anexo 4)

4º. Voltar a Federação para confirmação se os nomes são representativos.

5º. Aplicar questionário (perfil treinador) pessoalmente aos 6 treinadores (anexo 3).

6º. Realizar observação inicial do contexto de trabalho dos treinadores enquanto aplica o questionário e estabelecer relações de confiança e disposição para o estudo. Verificar também as condições para instalação dos equipamentos. Verificar o calendário de treinos e os melhores momentos para realizar a coleta , com a conveniência dos treinadores.

Anexo 2: Entrevista preliminar para seleção dos treinadores

1ª ETAPA: por telefone.

Apresentação pessoal e objetivos do estudo

1. Voce atuará na formação/treinamento de jogadores nas categorias mini e mirim este ano de 2006?

sim não.

2. Voce teria disposição para participar de uma estudo sobre o basquetebol onde voce será o principal sujeito da pesquisa?

sim não.

3. Quanto tempo voce atua na formação de jogadores de basquetebol?

4. Pode citar os treinadores em atividade, em Santa Catarina que você considera como bons formadores de jogadores de basquetebol?

4.1. Porque voce julga que estes são bons treinadores na formação?

títulos

conhecimento sobre basquetebol

tempo de experiencia no basquetebol

tempo de permanencia como formador de jogadores.

formou jogadores reconhecidos.

é meu amigo

faz um trabalho semelhante ao meu.

outros criterios ?.....

5. Esta disposto a responder um questionário sobre a sua formação no basquetebol?

sim não

2ª ETAPA: aplicação questionário.

Anexo 3: Entrevista/questionário 2 aplicada para seleção dos treinadores

Este inquérito é parte integrante de uma tese de doutorado que está sendo realizada no âmbito da pedagogia do esporte. As respostas obtidas à partir desta entrevista serão fundamentais para a definição da metodologia deste trabalho.

Os dados obtidos aqui serão tratados com a impessoalidade devida, bem como divulgados o mais breve possível para o seu conhecimento.

Esperamos, dessa forma, estar a contribuir para a melhoria da prática do basquetebol em nosso estado. Agradeço desde já a sua participação neste estudo.

INQUÉRITO AOS TREINADORES

IDENTIFICAÇÃO

1.Data Nascimento: _____

2.Formação:

() Graduado: Área _____

() Especialista: Área _____

() Mestre: Área _____

() Doutor: Área _____

() Outros, qual? _____

3.Exerce outra profissão além de ser treinador?

() Não

() Sim, qual? _____

4.Clube que representa comotreinador: _____

4.1. Sexo da equipe: () Masculino

() Feminino

EXPERIÊNCIA PESSOAL DE PRÁTICA DESPORTIVA NO BASQUETEBOL

1. Como jogador

1.1. Foi jogador de Basquetebol ?

Não ()

Sim (), em quais categorias e por quanto tempo?

1.2. Integrou alguma seleção ?

Não ()

Sim (), qual o nível da seleção e em qual categoria?

Seleção	Categoria
Municipal	
Estadual	
Nacional	

2. Como treinador

2.1. Quantos anos exerce a função de treinador ? _____.

2.2. Indique quanto tempo foi treinador, nas seguintes categorias:

Categorias	N.º de anos	*Nível da competição
Mini (até 12 anos)		
Mirim (até 13 anos)		
Infantil (até 14 anos)		
Infanto-juvenil (até 16 anos)		
Juvenil (até 18 anos)		
Adulto (acima de 18 anos)		

*municipal, estadual ou nacional

2.3. Atualmente em quais as categorias exerce a função de treinador?

Categorias	Anos
Mini (até 12 anos)	
Mirim (até 13 anos)	
Infantil (até 14 anos)	
Infanto-juvenil (até 16 anos)	
Juvenil (até 18 anos)	
Adulto (acima de 18 anos)	

2.4. Possui ou ministrou algum curso de aperfeiçoamento/atualização na área do basquetebol?

Não ()

Sim (), quais os cursos mais importantes que freqüentou nos últimos 2 anos?

Nome do curso	Entidade promotora	Ano

2.5. Foi treinador alguma vez de seleção ?

Não ()

Sim (), qual a categoria e por quanto tempo?

Nível	Categorias	Ano

Anexo 4: Carta convite aos treinadores selecionados



UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE DESPORTO

Florianópolis, maio de 2006.

Carta Convite

Ilmo Professor

Prezado Professor,

Para atender aos requisitos do programa de Doutorado da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, estamos realizando a pesquisa intitulada “ A representação do ensino do Basquetebol na fase inicial de formação: Estudos de casos com treinadores”. Para este propósito gostaríamos de convidá-lo a participar neste projeto.

Acreditamos que os professores/treinadores de basquetebol mais experientes ou mesmo considerados expert's possuem *teorias pessoais de ensino* que merecem um estudo mais detalhado e aprofundado.

Neste sentido, o objetivo desta investigação é descrever e interpretar os conhecimentos utilizados por alguns professores / treinadores para ensinar o basquetebol aos jovens de Santa Catarina, na fase inicial de formação esportiva.

Você e outros treinadores estão sendo convidados a participar neste estudo, que em plano geral, requer o acompanhamento e análise de suas atividades diárias de treino por um determinado período de tempo. Os procedimentos metodológicos serão a observação dos treinos que realiza, filmagens e entrevistas.

Informamos que os procedimentos metodológicos adotados requerem a presença de um investigador no seu ambiente de trabalho. Contudo, esta permanência não afetará o desenvolvimento pleno das atividades. Todas as informações obtidas a seu respeito serão mantidas em sigilo e poderão ser divulgadas somente depois de sua autorização prévia. Os dados sobre os alunos e do clube, onde serão realizadas as atividades de pesquisa, também terão o mesmo tratamento (anonimato).

Destacamos que todos os custos para a realização dos procedimentos metodológicos serão por conta do investigador, razão pela qual solicitamos sua participação voluntária no estudo.

Sendo este um documento de apresentação sobre a pesquisa, esclareço que em data posterior estaremos entrando em contato para explicar em detalhes todos os procedimentos que utilizaremos, e definir o período de mais conveniência para a realização do estudo neste ano de 2006.

Agradeço por considerar este convite, esperando contar com sua participação neste estudo.

Atenciosamente,

Valmor Ramos
Fone:(48) 3233-2580
e-mail: d2vr@udesc.br

Anexo 5: Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos treinadores-Comitê de ética

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DO BASQUETEBOL NA FASE INICIAL DE FORMAÇÃO : ESTUDOS DE CASOS COM TREINADORES

Prezado professor,

Em complemento a carta convite enviada anteriormente e que trata de sua participação no estudo de doutorado do professor Valmor Ramos, intitulado, A Representação do Ensino do Basquetebol na Fase Inicial de Formação: Estudos de Casos com Treinadores, venho através desta agradecer sua disposição em participar do estudo, oportunidade em que passo a esclarecer os procedimentos metodológicos a serem adotados neste processo de investigação.

Neste estudo o senhor será submetido a um conjunto de entrevistas formais e informais. As entrevistas formais serão realizadas pelo próprio investigador em local de sua conveniência, com o propósito de caracterizar sua forma particular de elaborar os programas de ensino, os conhecimentos que julga necessário para ensinar o basquetebol e suas fontes de conhecimento. As entrevistas informais serão realizadas juntamente com um período de observação sistemática.

Serão observadas portanto, 3 (três) a 4 (quatro) de suas aulas, em seu ambiente natural de trabalho. Estas aulas serão gravadas através de câmera de vídeo para análise posterior.

Todos os dados obtidos sobre sua pessoa serão mantidos sob sigilo, armazenados em micro computador pessoal do investigador e estarão à sua disposição sempre que solicitado.

A proposta do estudo é investigar suas tarefas de ensino em ambiente natural, de modo que nenhum procedimento ou equipamento especial será requisitado para sua participação.

Ainda, os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver somente medições não-invasivas.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a possibilidade de análise e discussão de sua prática pedagógica, conduzindo ao aprimoramento profissional e o acesso a instrumentos atualizados de investigação pedagógica.

Poderá retirar-se do estudo a qualquer momento, não sendo obrigado a responder qualquer questão ou realizar qualquer outro procedimento que julgar inconveniente.

Solicitamos sua autorização para o uso dos resultados desta investigação em congressos, palestras, artigos técnicos e científicos sem fins lucrativos. Com a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

Valmor Ramos
(pesquisador responsável)
Fone(48) 32332580

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim.

Declaro que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____ .

Assinatura _____ Florianópolis, ____/____/____ .

Anexo 6: Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado: "*A Representação do ensino do basquetebol na fase inicial de formação*" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento no seu interior.

Lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, deverão ser cumpridos os termos da resolução 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde que trata sobre as normas para pesquisas com seres humanos.

Florianópolis, ____ / ____ / ____ .

Ass: Pesquisador responsável (CEFID/UDESC)

Ass: do responsável pela Instituição
(Diretor Geral)

Ass: Pesquisador responsável

Anexo7: Consentimento de imagens do treinador

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS,
VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Eu _____
permito que o grupo de pesquisadores relacionados abaixo obtenha fotografia,
filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa educacional.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha
pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos
científicos, sem fins lucrativos. Porém, a minha pessoa não deve ser
identificada por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de
pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Nome do professor/treinador: _____

Assinatura: _____

Equipe de pesquisadores:

Nome: Valmor Ramos

Data e Local onde será realizado o projeto: _____

Anexo 8: Consentimento imagens dos jogadores

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS,
VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Senhores pais,

Eu, Valmor Ramos, professor do CEFID-UDESC estou realizando um estudo com o treinador de seu (sua) filho (a).

Para este estudo será necessária a realização de filmagens do treinador nas atividades diárias de treino.

Considerando que seu (sua) filho (a) estará participando dos treinamentos deste professor, a imagem dele (a) será também captada pela câmera.

Assim, mesmo que seu (sua) filho (a) não seja o foco principal deste estudo, por motivos éticos solicitamos que autorize a obtenção destas imagens.

Informo ainda, que a qualquer tempo o Senhor (a) poderá ver as imagens obtidas para dirimir qualquer dúvida.

**Eu _____
permito que o grupo de pesquisadores relacionados abaixo obtenha fotografia,
filmagem ou gravação de meu (minha) filho (a) para fins de pesquisa
educacional.**

**Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à ele (a)
possam ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos
científicos, sem fins lucrativos. Porém, a pessoa dele (a) não deve ser
identificada por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.**

**Reconheço que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do
grupo de pesquisadores que realizam o estudo e sob a guarda dos mesmos.**

Nome do aluno: _____

Nome dos pais ou responsável: _____

Assinatura: _____

Equipe de pesquisadores:

Nomes: Valmor Ramos

Data e Local onde será realizado o projeto: _____

Anexo 9: Protocolo de observação direta

Protocolo de Observação qualitativa

Adaptado de:

Danna, M.F. & Matos, M.A. (1999). *Ensinando observação: uma introdução*. São Paulo:Edicon

Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

1.Nome do observador:.....

2.Objetivo da observação:.....

3.Local e data da observação:.....

4.Horário da observação: início: fim:

5. Descrição do local/ambiente físico:.....

6.Descrição do sujeito observado:.....

7.Descrição das atividades de ensino/exercício:

-estrutura de aula;

-tempo de duração de cada segmento

-exercícios de treino (objetivos, conteúdo, forma de realização, tipo de feedback utilizado, etc)

(disposição e numero de alunos, espaço de quadra utilizado, objetivo aparente, etc.)

8.Relato do ambiente social e eventos especiais

9.Comportamento do **observador**

(posicionamento, interferencias, participações, etc)

10.Reconstrução dos diálogos (transcrições das aulas filmadas feitas posterior)

11.Reflexões do observador.

(Anexar esta ficha a um caderno pequeno em capa dura - **diário de campo**- para os registros)

Anexo 10: Perfil geral dos Conteúdos do Treino - Registro de acontecimentos do comportamento verbal.

Objetivo: Elaborar uma imagem global/geral do treino, através da descrição dos principais conteúdos abordados pelo treinador durante o treino, obtida através de observação de comportamento verbal do treinador (instrução e feedback).

Objetivo na metodologia de estudo: Dados de referência para questionamento do treinador sobre suas atuações no treino. Devem ser utilizados após a 2ª entrevista. Durante a estimulação de memória após o treinador ter visto uma de suas aulas (Autoscopia - Lefrant (1971) citado por Sarmento, (2004)*. e ter feito "comentários livres" sobre esta. É um recurso para obter mais informações sobre o porquê de suas ações, ou seja, suas teorias pessoais ou crenças

*Sarmento, P. (2004). *Pedagógica do desporto e observação*. Lisboa:FMH.

Variáveis/Classe de conteúdos (Gilbert et al, 1999)*:

1. *Regras (R)*: Intervenções (instrução e feedback) do treinador relativas às violações e aos diversos tipos de faltas e sua penalizações.
2. *Técnica Individual Ofensiva (TIO)*: Intervenção do treinador relativa ao ensino do passe, recepção, lançamentos drible, deslocamentos sem bola.
3. *Técnica Individual Defensiva (TID)*: Intervenção do treinador relativa ao ensino da posição de base, deslocamento defensivos, bloqueio defensivo.
4. *Tática Individual Ofensiva (TAIO)*: Intervenção do treinador relativa ao ensino das ações do portador da bola, ações do não portador da bola.
5. *Tática Individual Defensiva (TAID)*: Intervenção do treinador relativa ao ensino do jogador que faz defesa ao adversário portador da bola, sobremarcação, ajuda, etc.
6. *Tática Coletiva Ofensiva (TCO)*: Intervenção do treinador relativa ao ensino de princípios ofensivos de início, desenvolvimento, finalização, ataque de posição, situações especiais, ataque rápido.
7. *Contra-ataque (CA)*: Intervenções do treinador relativa aos comportamentos e decisões dos jogadores para realizar ações á cesta em situações de superioridade numerica.
8. *Tática Coletiva Defensiva (TCD)*: Intervenção do treinador relativa ao ensino de princípios defensivos, defesa em todo o campo, 1/2 campo, 3/4 da quadra, situações especiais.
8. *Transição ataque-defesa (TAD)*: Intervenção do treinador relativa ao comportamento e decisões dos jogadores para a alteração de um condição de atacante para defensor.
9. *Outros comportamentos não especificados (OU)*:

Treinador: _____ Local da gravação/observação: _____

Data: _____.

Hora inicio: _____ Hora fim: _____ Tempo de duração da observação: _____ .

Local e data da 1ª (preliminar) análise de video: _____ Tempo total dispendido: _____ .

Outros dados: _____ .

Conteúdos	Registro	Total	Frequência total
1. R			
2. TIO			
3. TID			
4. TAIO			
5. TAID			
6. TCO			
7. CA			
8. TCD			
9. TAD			
	Total		

*Estrutura da ficha de registro: adaptado de Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona:INDE.

*Gilbert, W. & Trudel, P. (1999). Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *sosol sociology of sport online*. 2(1), 1-16.

Anexo 11: Observação perfil geral da instrução

Perfil geral da Instrução e Feedback no treino (Comportamento verbal) - Registro de acontecimentos.

Objetivo: Elaborar uma imagem global/geral da intervenção do treinador (comportamento verbal) a respeito da **Instrução** (geral e específica) e **Feedback** enfatizando a Dimensão Objetivo, seguida da Dimensão Direção e Dimensão Avaliativo/Afetividade positivo ou negativo.

Objetivo na metodologia de estudo: Dados de referência para questionamento do treinador sobre suas atuações no treino. Devem ser utilizados após a 2ª entrevista. Durante a estimulação de memória após o treinador ter visto uma de suas aulas (Autoscopia - Lefrant (1971) citado por Sarmiento*, 2004) e ter feito "comentários livres" sobre esta. É um recurso para obter mais informações sobre o por que de suas ações, ou seja, suas teorias pessoais ou crenças

Variáveis/Classe de comportamentos (Pieron, 1999*,112; Sarmiento*, 2004, 252; Gilbert, et al*, 1999, Siedentop*, 1998):

Feed back Prescritivo (P): O treinador transmite conteúdo em reação à prestação do aluno ou atleta informando-o a forma como deverá realizar a execução seguinte ou como deveria ter realizado.

Feed back Descritivo (D): O treinador transmite conteúdo em reação á prestação descrevendo a prestação, informa ao executante a forma como realizou.

Feed back Avaliativo (A): O treinador transmite conteúdo em reação à prestação emitindo um juízo positivo ou negativo apenas (ex.muito bom! Bom!, certo! Boa ideia! Não! Ruim! Mal !).

Feed back Interrogativo (I): O treinador transmite conteúdo em reação à prestação, questionando o desempenho do aluno, para suscitar a tomada de consciencia dos erros cometidos ou a forma correta de execução.

Instrução Geral: (IG): O treinador trasnmite conteúdo mas não especifica como executar uma habilidade, qual decisão ou conhecimento tático, ou jogar dentro das regras.

Instrução Específica (IE): O treinador transmite aos atletas conteúdo que inclui indicação específica de como executar uma habilidade específica, ou decisão tática adequada ou a regra dentro do jogo.

Treinador: _____ Local da gravação/observação: _____

Data: _____ .

Hora inicio: _____ Hora fim: _____ Tempo de duração da observação: ____ .

Local e data da 1ª (preliminar)análise de video: _____ Tempo total dispendido: _ ____ .

Outros dados: _____.

Feed back

Prescritivo (P)	Aluno	+
		-
	Grupo	+
		-
	Classe	+
		-
Descritivo (D)	Aluno	+
		-
	Grupo	+
		-
	Classe	+
		-
Avaliativo (A)	Aluno	+
		-
	Grupo	+
		-

	Classe	+	
		-	
Interrogativo (I)	Aluno	+	
		-	
	Grupo	+	
		-	
	classe	+	
		-	

Feed back total: _____

Categorias	Ocorrências absolutas				Ocorrências relativas			
	I=	G=	C=		I=	G=	C=	
Direção								
Forma	A=	V=	Q=	M=	A=	V=	Q=	M=
Objetivo	P=	D=	A=	I=	P=	D=	A=	I=
Avaliativo	(+) =		(-) =		(+) =		(-) =	

*Estrutura da ficha de registro: adaptado de Sarmento (2004, 254)

Instrução		Total
Instrução Geral (IG)		
Instrução Específica (IE)		

Comentários

*Sarmento, P. (2004). *Pedagógica do desporto e observação*. Lisboa:FMH.

*Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona:INDE.

*Pierón, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona:INDE

*Gilbert, W. & Trudel, P. (1999). Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *sosol sociology of sport online*. 2(1), 1-16.

Anexo 12: Roteiros de entrevistas

COMO REALIZAR AS ENTREVISTAS.

- Antes da entrevista
 - Apresentação clara e objetiva do sigilo que envolve a ética da pesquisa científica;
 - Apresentação do objetivo geral, das questões e dos procedimentos da pesquisa;
 - Apresentação formal dos recursos de áudio que serão utilizados na entrevista;
 - Esclarecimento quanto à liberdade/autonomia para responder às questões;

- Durante a entrevista
 - Não indução às respostas;
 - Repetição do questionamento quantas vezes fossem solicitadas;
 - Realização prioritária do questionamento segundo o roteiro da entrevista semi-estruturada;
 - Realização de questionamentos que se tornaram necessários ao esclarecimento ou detalhamento das respostas dadas;

- Após a entrevista
 - Oferta ao treinador da possibilidade de contribuições não contempladas na entrevista;
 - Informação de que poderia ocorrer entrevistas recorrentes;
 - Agradecimento pela colaboração e contribuição à pesquisa.

Apresentação da entrevista

1º Agradecimento

2º tem a minha garantia de que todos os dados são sigilosos, de modo que pode expressar-se espontaneamente durante a nossa conversa.

3º Você tem liberdade, a qualquer instante desta conversa de falar ou não sobre algum assunto que julgue inconveniente.

4º Partindo do entendimento de que professores/treinadores de basquetebol competentes possuem teorias pessoais de ensino que merecem um estudo mais detalhado e aprofundado.

O objetivo do estudos é descrever e interpretar os conhecimentos utilizados por professores / treinadores para ensinar o basquetebol aos jovens de Santa Catarina.

5º Os procedimentos e recursos utilizados nas entrevistas serão:

- Nesta primeira conversa serão utilizados um sistema de gravação de voz (digital).
- Farei algumas perguntas antes e após seu treino e farei anotações;
- Ao final do período de observação faremos mais uma conversa semelhante a esta sobre como foi esta semana observada.

6º Aqui estão algumas folhas e caneta se quiser usar para fazer algum esquema ou anotação para explicar melhor algo.

Data: _____ / _____ / _____. Entrevista nº: _____
Treinador: _____ Nasc.: _____
Local: _____
Horário: Início: _____ Término: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1 – semi -estruturada

Características do grupo e entidade

Poderia caracterizar o seu grupo de alunos (sexo, idade, número de alunos, tempo de prática, nível de prática, origem, nível de escolaridade, local de estudo, experiência em competição, títulos, etc)

Poderia caracterizar a entidade onde trabalha (objetivos, estrutura, sua função, dificuldades, etc)

*Sempre que puder dê exemplos; ordem de importância; detalhar; indicar comportamentos e pensamentos

Biografia

1. Quando foi a primeira vez que teve contato com o basquete? Poderia falar como foi sua experiência desde então? Há algum episódio, pessoa, situação particular que o fez se interessar e/ou permanecer no basquete?

2. O que o levou a ser um treinador de basquetebol? Há algum episódio, pessoa, situação marcante que influenciou sua escolha?

3. Especificamente na formação, como começou o seu trabalho com jogadores de basquetebol? Qual a avaliação pessoal que faz desta experiência? Há algum episódio, pessoa, situação marcante que vc atribui para tornar-se e ou manter-se treinador de jovens ?

Conhecimento do treinador

4. Na sua opinião o que o treinador precisa saber (quais conhecimentos) para ensinar basquetebol na fase de formação?

5. Relativo ao seu conhecimento sobre o treino para a formação de jovens, onde ou como voce acredita que o adquiriu?

6. Como voce tem feito para manter ou ampliar seus conhecimentos para atuar como treinador?

Concepções de ensino

7. Por que ensinar basquetebol para os jovens?

(na escola temos a justificativa curricular, mas fora dela o que pode justificar esta prática?)

8.Qual a sua filosofia de trabalho ou Qual o significado que tem pra voce ser treinador de basquetebol? (Se houvesse um termo que pudesse defini-lo enquanto treinador qual seria?)

9.Como você chegou a este entendimento?

10.Na sua opinião há alguma diferença entre a filosofia ou objetivos de trabalho que devem ser adotados nesta fase de formação e outras etapas? (poderia detalhar quais são estas etapas e o que deve ser perseguido em cada uma delas?)

Curricular

11. Levando em conta a etapa ou fase em que se encontram seus alunos, qual objetivo definiu para seu grupo a longo prazo? Poderia detalhar melhor qual a referência que utiliza para estabelecer esta programação (períodos de tempo, conteúdos em cada etapa, metas, nível de jogadores, grandes propósitos na formação)?

12.Qual o conteúdo deve ser ensinado para o seu grupo nesta fase de formação? (e depois?)

13.Pode descrever como programou os treinamentos de sua equipe, quanto a sequencia do conteúdos (vertical/horizontal), prioridades (técnico, tático, valores, fisico)?

14.Voce se utiliza de alguma fonte (objetiva ou subjetiva) para elaborar suas aulas?

15.Para esta semana de treino, quais os seus objetivos e/ou conteúdos irá trabalhar e o que levou em consideração para prepará-la? Poderia situá-la dentro de sua programação maior?

Estrategias

16.Na sua opinião qual é a melhor maneira ou “maneira ideal” de um treinador conduzir um treino? Poderia justificar sua resposta?

17.Poderia fazer um retrato de como você é ensinando o basquetebol nesta fase de formação?

18. Qual o comportamento que espera que seus alunos tenham nos seus treinos? (como relação a participação, decisões, diálogos, realizações, empenho, etc.).

19. Gostaria de falar sobre algum tema que julga importante de ser abordado ?

Fim da entrevista: sentiu alguma dificuldade para realizar esta conversa?

Sentiu-se induzido a dar alguma resposta

ENTREVISTAS RECORRENTES- Roteiro para cada unidade.

Pré-treino

1. Quais os objetivos e ou conteúdos para este treino? O que levou em consideração para estabelecê-los? (resultado de jogos, plano a médio ou longo prazo, programa, competições, aprendizagens dos alunos...)
2. Em planos gerais poderia descrever como vai ser o seu treino hoje? (estratégias, estrutura de aula).
3. Há algumas características neste treino ou alguma situação/aluno que mereça destaque? Porque?

Pós treino

4. Ficou satisfeito com o treino de hoje? Por que? E em que parte isto ocorreu?
5. Você realizou alguma alteração importante durante o treino? Por que? E em que parte?
6. A respeito dos alunos tem algo mais que mereça destaque? Por que?

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 -após semana de treino/observação

1. Qual a avaliação que você faz desta semana de treino? Porque?
2. Se pudesse alterar algo do que você realizou neste período, o que você faria diferente?
3. O que foi mais difícil de ser trabalhado? Porque?

Alunos

4. Como é que você determinou/avaliou se seu aluno aprendeu um conhecimento ou habilidade? Dê exemplos.
5. Você poderia indicar algumas dificuldades que teve para ensinar algo aos alunos? (é comum nesta etapa de formação?)
6. Como você procedeu para resolver isso?
7. Como você reage/ou pensa que os treinadores devem reagir aos erros típicos ou mais comuns dos alunos? (qual importância do erro?)
8. Quando você vê vários erros ao mesmo tempo, o que você corrige primeiro?

IMPACTO DO INVESTIGADOR NA PESQUISA- confiabilidade

1. Minha presença durante este período teve algum efeito no seu planejamento ou no ensino de forma geral? Se sim, em que proporção isto ocorreu?
2. E o fato de ter participado neste estudo, da sua parte, ocorreu alguma mudança no planejamento ou no seu ensino de forma geral? Se sim, em que proporção?

Anexo 13: Procedimentos para estimulação de memória

Procedimentos da análise de dados.

Após a recolha de dados: observação direta; gravação de entrevistas e filmagens das aulas foi realizados uma análise preliminar dos dados.

Esta análise preliminar surge para tratar os dados parcialmente para a etapa de ESTIMULAÇÃO DE MEMORIA. Em função do pouco tempo disponível, era necessário que se levasse o treinador a refletir sobre sua prática num tempo menor possível, de modo que a fase de ensino em que os dados ou fatos ocorridos não caíssem no seu esquecimento.

Acredita-se assim que o treinador pudesse lembrar-se rapidamente das situações vividas de forma detalhada e assim refletisse sobre seus comportamentos ou suas decisões e ações no treino.

Pretendeu-se com isso que as lembranças do treinador não fossem apenas momentos de recordações de situações. Ou seja, quanto mais breve seriam os questionamentos, maiores as possibilidades do treinador refletir sobre detalhes das ações e decisões realizadas e não apenas recordações factuais.

Ainda, logo após o período de observações/filmagens o primeiro treinador, por exemplo, ausentou-se da cidade em viagem de competições, de modo que criou-se um intervalo de tempo circunstancial. O propósito desta análise foi de obter algumas informações/pensamentos ou crenças sobre os treinos efetuados pelo treinador, a respeito do conteúdo, estratégias (tarefas, tipo de feed backs, conteúdos nos feedbacks).

Tratamento parcial dos dados

-Descrição da estrutura de aula do Sujeito:

1. Listar cada exercício utilizado pelo Sujeito, na sequência em que aparecem no treino.
2. Indicar tempo decorrido de cada exercício
3. Analisar cada exercício, da seguinte forma:
 - a)-Verificar e registrar os objetivos ou a que se supoe sirva a tarefa aplicada aos alunos;

-questionar o treinador “por que” ele utilizou este exercício (qual a relação deste exercício com seu programa, filosofia da equipe/modelo, objetivos);

-solicitar ao treinador que destaque no exercício o que pretende.

b)-analisar e registrar que tipo de tarefa (cfe, JUAN, LOPES, CASIMIRO) e verificar a utilização das estruturas do jogo que o treinador modifica (espaço de quadra, nº jogadores, tempo de utilização da tarefa, conteúdo presente na tarefa-utilizar modelo de RINK).

c)-analisar as intervenções: Instrução e Feedbacks para verificar o conteúdo destas intervenções (técnico, tático; defensivo, ofensivo; individual, coletivo) e registrar quantitativamente no Fichero: Perfil geral dos Conteúdos do Treino – elabora à partir do SAPCI-PCK e ficha de registro de Siedentop (1998).

d)Analisar e registrar quantitativamente o tipo de feedback utilizado pelo treinador (prescritivo, descritivo, avaliativo, interrogativo).

4.Acrescentar a esta análise as reflexões anotadas durante a observação direta

5.Elaborar Questões a cerca destas observações

6.Analisar as entrevistas gravadas para verificar se alguma questão formulada após a análise da aula é respondida nas entrevistas (ouvir entrevistas).

As questões formuladas após este processo deverão ser levadas a terceira etapa de coleta de dados: Estimulação de Memória.

Na Estimulação de Memória.

Local da realização:

Equipamento:

Procedimentos:

1.Ao final da entrevista 2 foi solicitado ao treinador que selecionasse uma de suas aulas para que fosse analisada (ESTIMULAÇÃO DE MEMORIA) em data posterior. Ao mesmo tempo que se solicitou a seleção, questionou-se porque selecionou esta aula.

Escolher apenas uma aula é em função do tempo.

Utilizar **Questões** formuladas após Tratamento parcial foi para verificar características típicas no ensino do treinador para que se pudesse utilizar na Estimulação de memória sem dispendio excessivo de tempo.Haja visto que

analisar cada aula seria dispendioso e inviável para o treinador. Talvez até contraproducente. Utilizar outro procedimento com edição de imagens, ou escolher, mesmo que aleatoriamente a aula poderia direcionar excessivamente a coleta de dados. Ainda seria importante que o treinador desejasse fazer uma análise particular de uma aula ou evento particular ocorrido numa delas, aumentando a possibilidade de revelações importantes. A própria razão do treinador já é reveladora.

Saulo por exemplo quiz refletir sobre a primeira aula, para tentar compreender melhor porque teve dificuldades no ensino

2. Realização do Tratamento Parcial de Dados.

3. *Relembrar ao treinador as características da aula: data da aula; objetivos; conteúdos; estrutura e sequência em que ela se revela.*

4. *Solicitar que o treinador observe o exercício e esclareça de forma livre o que esta a ocorrer e o por que desta tarefa.*

5. *O treinador inicia a explicação do que esta a fazer, a medida que as imagens vão surgindo no vídeo.*

6. *A medida que o treinador começa a explicar e, sempre que o assunto abordado ou a explicação do treinador está ligada as Questões formuladas, o investigador leva o treinador a refletir, aprofundar estes questionamentos a fim de compreender e esclarecer a razões do treinador para sua forma de atuar, quanto ao conteúdo, estratégias, etc.* De outro modo, se a abordagem do treinador for aparentemente um fato novo, ou não estiver associado às Questões Formuladas, ao treinador é dado o tempo necessário para sua explicação.

7. A partir desse instante a entrevista segue esta forma interativa entre a exibição das imagens, descrição-reflexão do treinador, aprofundamento-intervenção do pesquisador.

* a opção por interferir nas reflexões do treinador em situação de observação das suas próprias imagens de aula deve-se ao fato de que algumas vezes, como foi no caso de Saulo, ele passa apenas a descrever as situações que vê nas imagens sem refletir e justificar as razões que o levaram a adotar tal procedimento.

De outro modo, como ocorreu com João , o treinador passa a observar-se a si proprio com curiosidade sobre seus comportamentos, suas aparências, o ambiente. Desse modo, o treinador se distancia de uma observação seletiva no sentido de realizar reflexões sobre sua ação. (Veiga Simão*, 2001).

*Simão, A. M. V. (2001). A utilização da metodologia de estimulação da recordação na investigação educacional. In A. Estrela & J. L. Ferreira (Eds.), *Investigação em educação*. Lisboa: Educa e Autores.

Anexo 14: Parecer Comite de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

Parecer Consubstanciado Projeto nº 180 / 2006

I - Identificação

Título do Projeto: Representação do ensino do basquetebol na fase inicial de formação.
Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento – Departamento de Educação Física / Centro de Desportos.
Pesquisador Principal: Valmor Ramos
Instituição onde se realizará: Clubes Esportivos de Santa Catarina
Data de entrada no CEP: 24/05/2006.

II - Objetivos

Geral: Descrever os conhecimentos sobre o ensino, utilizados por professores de Educação Física que atuam como treinadores em contexto extra-escolar, especificamente em núcleos de formação desportiva de basquetebol no estado de Santa Catarina.

Específicos:

- Identificar os propósitos dos professores no ensino do basquetebol em contexto extra-escolar;
- Verificar os conteúdos que são privilegiados pelos professores durante seu processo de ensino;
- Constatar como os professores planejam as atividades de ensino neste contexto;
- Diagnosticar a base conceitual (modelo teórico) que fundamenta o ensino destes professores;
- Identificar os principais conceitos teóricos que se refletem nas tarefas de aprendizagem e nas intervenções de aula do professor.

III - Sumário do Projeto

Pesquisa de delineamento qualitativo-interpretativo, descritiva, do tipo estudo de caso, com a participação pretendida de seis (06) professores de educação Física que atuam como treinadores de basquetebol na fase inicial de formação em Santa Catarina, nas cidades de Florianópolis, Joinville, Blumenau, São José, Chapecó e Tubarão. Os dados serão coletados nas escolas ou clubes desportivos onde estes treinadores atuam, mediante entrevista estruturada com gravação em cassete; observação direta com anotação em diário de campo; análise de documentos como programas de treino, relatórios, planejamentos e publicações do clube para complementar dados da pesquisa; observação indireta mediante gravação de imagens e sons; entrevistas informais no início e final de cada sessão e entrevista final com o treinador para confirmar as observações e a interpretação do pesquisador sobre as observações.

IV – Comentários

O projeto encontra-se bem escrito e metodologicamente adequado e os pesquisadores, pela análise dos currículos estão largamente capacitados ao seu desenvolvimento. No projeto está prevista a solicitação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto dos professores / treinadores, participantes diretos da pesquisa, quanto dos pais dos alunos,

participantes indiretos, redigidos de forma clara e em linguagem acessível. No entanto, para que o projeto atenda aos requisitos da Res. CNS 196/96, devem ser anexadas ao protocolo as necessárias declarações dos clubes/ escolas, em papel timbrado, assinadas, concordando com o desenvolvimento da pesquisa nas dependências do estabelecimento sob sua direção.

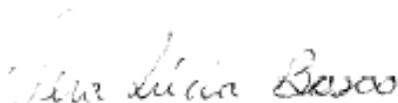
V - Parecer do CEP: Com pendências

VI - Data da Reunião
Florianópolis, 09 de agosto de 2006

Parecer do CEP/UFSC: Em 09 de outubro de 2006 os pesquisadores encaminharam ao CEP as declarações de anuência das instituições: Colégio Bom Jesus Santo Antônio (Blumenau/SC), Instituto Estadual de Educação (Florianópolis/SC) e Colégio Bom Jesus (Joinville/SC), onde a pesquisa será desenvolvida. Pelo exposto, recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa, assim como do TCLE apresentado.

PARECER FINAL: APROVADO

Florianópolis, 17 de outubro de 2006



Vera Lúcia Bosco
Coordenadora

Obs: Devem ser encaminhados relatórios parciais anuais e relatórios finais dos projetos Aprovados pelo CEP da UFSC.

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/ 96 e 251/ 97 do CNS.

Anexo 15

Rotinas de treino dos treinadores

As rotina de treino de João

1º treino - Data 07/08/2006	Tempo (m)
<i>Alongamentos</i>	06
<i>Instrução inicial</i>	04
Rebote defensivo: (bloqueio-aproximação-salto-posse de bola-queda-proteção de bola-passe)	
Exercício 1 – Rebote	05
Realização: Dupla c/ bola frente à frente; 1 lança alto, 2 aproxima, salta e pega a bola (rebote)	
Exercício 2 – Rebote	03
Realização: Dupla c/ bola frente à frente; receber e passar no ar com duas mãos	
Exercício 3 – Rebote	03
Realização: Dupla c/ bola frente à frente; receber e passar com uma das mãos	
Exercício 4 – Passe	02
Realização: Dupla c/ bola frente à frente; passa de peito (repouso ativo)	
Exercício 5 – Recepção e passe	02
Realização: Dupla c/ bola frente á frente; receber e passar com uma das mãos	
Exercício 6 – Rebote	02
Realização: Idem Exercício 1	
Exercício 7 – Passe e controle bola	02
Realização: Dupla c/ bola frente à frente; executar habilidade parado e passar	
Exercício 8 – Bloqueio de Rebote	07
Realização: Cada 6, em círculo com uma bola ao chão; 3 defesas fazem proteção da bola e 3 tentam apossar-se.	
Exercício 9 – Rebote	06
Realização: Um com uma bola em coluna; lança na tabela, aproxima, salta, pega a bola, cair equilibrado.	
Exercício 10 – Rebote	07
Realização: Um com uma bola em coluna; lança na tabela e arremessa após rebote.	
Exercício 11 – Rebote	05
Realização: Um com uma bola em coluna; lança na tabela, aproxima, salta, pega a bola, cai e passa a bola para a lateral.	
Exercício 12 – Rebote	37
Realização: Jogo modificado, quadra toda, sem drible; para aplicação de rebote (forma várias equipes)	
Análise final do treino	07
Duração do treino	98

2º treino - Data 09/08/2006	Tempo (m)
<i>Alongamentos</i>	08
<i>Instrução inicial</i>	03

Arremessos: (recepção-preparação -arremesso);	
Controle da bola	
Exercício 1 – Controle bola	06
Realização: Dupla c/ bola; 1 dribla à linha lateral, volta e entrega bola p/2.	
Exercício 2 – Controle bola	04
Realização: Dupla c/ bola; 1 dribla à linha lateral, pára-recua-avança, volta e entrega bola p/ 2	
Exercício 3 – Controle bola	05
Realização: Dupla c/ bola; dribla entre as pernas à linha lateral, volta e entrega a bola.	
Exercício 4 – Arremesso	09
Realização: Dupla c/ bola frente à frente; 1 passa, corre à linha, volta, prepara-recebe-arremessa para 2	
Exercício 5 – Arremesso	07
Realização: Um c/ uma bola em coluna; passa p/ um jogador parado, corre, pega bola, executa bandeja.	
Exercício 6 – Arremesso	06
Realização: Um c/ uma bola em coluna; dribla e executa bandeja	
Exercício 7 – Drible; passe	07
Realização: Dupla c/ bola frente à frente; 1 dribla, pára e passa para 2, volta.	
Exercício 8 – Arremesso	06
Realização: Um c/ uma bola em coluna; passa p/ um jogador parado, corre, pega bola, executa bandeja.	
Análise final do treino	05
	Duração do treino 66
3º treino - Data 11/08/2006	Tempo
	(m)
<i>Alongamentos</i>	07
Jogo Formal –	89
*divisão de várias equipes e realização de jogos em duas quadras de jogo.	
	Duração do treino 96
4º treino - Data 14/08/2006	Tempo
	(m)
<i>Alongamentos</i>	08
<i>Instrução inicial</i>	03
Drible; Arremessos (jump, bandeja)	
Exercício 1 – Drible; Mudança Direção; Arremesso	12
Realização: um c/ uma bola em coluna; dribla ao cone 1, volta, contorna cone 2, executa bandeja.	
Exercício 2 – Drible; Mudança Direção; Arremesso	09
Realização: um c/ uma bola em coluna; dribla ao cone 1, volta, contorna cone 2, executa jump.	
Exercício 3 – Drible; Mudança Direção; Arremesso	06
Realização: um c/ uma bola em coluna; dribla ao cone 1; volta; muda direção no cone 2, executa bandeja.	
Exercício 4 – Drible; Mudança Direção; Arremesso	06
Realização: um c/ uma bola em coluna; dribla ao cone 1, pára, muda direção no cone 2, executa Jump.	
Exercício 5 – Passe	16

Realização: dois c/ uma bola e coluna; avançar num dos corredores, sem drible, com 2 defensores fixos em cada meia quadra.	
Exercício 6 – Passe	29
Realização: 1 X 1, 2 X 2, 3 X 3, 4 X 4, 5 X 5, quadra toda em forma de conteste.	
Análise final do treino	03
Duração do treino	92

As rotinas de treino de Fernando

1º treino - Data 13/08/2006	Tempo (m)
Exercício 1 – Aquecimento: deslocamento defensivo	05
Realização: em fileiras de frente para o treinador, deslocar-se ao sinal do treinador.	
Exercício 2 – Defesa ao atacante sem bola: proteção à cesta (enquadramento cesta-atacante-bola)	07
Realização: Em colunas. deslocar-se, simulando defesa ao atacante que passa de uma lateral à outra da quadra pelo fundo da área restritiva, olhando a bola na mão do treinador na cabeça do garrafão. Recebe um passe na lateral e realiza bandeja	
Exercício 3 – Defesa ao atacante sem bola: proteção à cesta (enquadramento cesta-atacante-bola) + evitar recepção passe (progressão)	25
Realização: Em colunas. Deslocar-se realizando defesa ao atacante que passa de uma lateral à outra da quadra pelo fundo da área restritiva, olhando a bola na mão do treinador parado na cabeça do garrafão; realiza defesa 1 contra 1.	
Exercício 4 – Defesa ao atacante sem bola: Posicionamento defensivo + enquadramento defensor-bola.	05
Realização: Em coluna. Realiza posicionamento defensivo, corre à cabeça do garrafão e simula defesa ao atacante, olhando a bola na mão do treinador parado na lateral.	
Exercício 5 – Defesa ao atacante sem bola: proteção à cesta (enquadramento cesta-atacante-bola) + evitar recepção passe (progressão)	09
Realização: Duas colunas. Jogador realiza posicionamento defensivos e realiza defesa, evitando o passe ao atacante que corre no corredor central da área restritiva (do fundo para a cabeça do garrafão), olhando a bola na mão do treinador parado na lateral	
Análise final do treino – Reforça a idéia de dificultar/ retardar a progressão da equipe adversária	06
Duração do treino	57

2º treino - Data 16/08/2006	Tempo (m)
Exercício 1 – Defesa ao atacante sem bola: flutuação	06
Realização: 3 jogadores posicionados em triângulo parados efetuam passe entre si; dois defensores realizam defesa ao centro do triângulo, um obriga-se a flutuar.	
Exercício 2 – Defesa ao atacante sem bola: proteção à cesta (enquadramento cesta-atacante-bola) + evitar recepção passe (progressão)	07
Realização: Em colunas. Deslocar-se realizando defesa ao atacante que	

passa de uma lateral à outra da quadra pelo fundo da área restritiva, olhando a bola na mão do treinador parado na cabeça do garrafão; realiza defesa 1 contra 1.	
Exercício 3 – Defesa ao atacante sem bola: proteção à cesta (enquadramento cesta-atacante-bola) + evitar recepção passe (progressão)	06
Realização: Em coluna. Deslocar-se realizando defesa ao atacante que corre no corredor lateral (do fundo para a centro), olhando a bola na mão no treinador parado na lateral oposta; realiza defesa 1 contra 1 meia quadra.	
Exercício 4 – Defesa ao atacante sem bola: proteção à cesta (enquadramento cesta-atacante-bola) + flutuação	06
Realização: idem anterior, porém defensor flutua no corredor central (área restritiva); realiza defesa 1 contra 1 meia quadra.	
Exercício 5 – Defesa ao atacante sem bola: proteção à cesta (enquadramento cesta-atacante-bola) + evitar recepção passe (progressão)	06
Realização: Em coluna. Deslocar-se realizando defesa ao atacante que corre no corredor lateral (do fundo para a centro), olhando a bola na mão do treinador parado na lateral oposta; realiza defesa 1 contra 1 meia quadra.	
Exercício 6 – Defesa ao atacante sem bola: flutuação	09
Realização: 3 jogadores posicionados em triângulo (corredor central e laterais) parados efetuam somente passe entre si; 2 defensores realizam defesa ao centro do triângulo (área restritiva), um obriga-se a flutuar.	
Exercício 7 – Defesa: ajuda; induzir o atacante à lateral	12
Realização: atacante com uma bola dribla à cesta por um corredor lateral contra 2 defensores (1 x 2), meia quadra.	
Exercício 8 – Arremesso livre – atividade final	07
	Duração do treino 58

3º treino - Data 22/08/2006	Tempo
	(m)
<i>Instrução inicial</i>	03
Exercício 1 – Jogo recreativo pega-pega com bola de basketball	03
Exercício 2 – um contra um (1x1) em meia quadra.	16
Realização: um c/ uma bola parte do centro da quadra; defensor pressiona tentando conduzir o drible à lateral.	
Exercício 3 – dois contra dois (2x2) em meia quadra. Ajuda.	11
Realização: uma dupla parte do centro da quadra à cesta; defensores pressionam, conduzir o drible à lateral e ajuda.	
Exercício 4 – três contra três (3x3) em meia quadra. Defensor do lado oposto ao ataque flutua. Ajuda defensiva. Defesa: induzir drible para o corredor lateral.	11
Realização: Um jogador parte do centro da quadra à cesta; defensores pressionam, conduzir o drible à lateral, flutuação e ajuda.	
Análise final do treino	08
	Duração do treino 52

4º treino - Data 24/08/2006	Tempo
	(m)
<i>Instrução inicial</i> – Defesa ao jogador com bola e jogador sem bola.	07
Aula em sala, com áudio visual e representações esquemáticas sobre os conteúdos defensivos ensinados até àquele período.	
Exercício 1 – Sistema defensivo.	38
Realização: Jogo formal em meia quadra; ensino do sistema defensivo	

Exercício 2 – Sistema defensivo e ofensivo. Realização: Jogo formal em quadra inteira; ensino do sistema defensivo e ofensivo.	08
Análise final do treino – Reforça a idéia de dificultar/ retardar a progressão da equipe adversária	03

Duração do treino 56

As rotinas de treino de Saulo

1º treino - Data 03/07/2006	Tempo (m)
Exercício 1 – Arremesso livre à cesta – “Molde” Realização: Duas jogadoras com um bola, realizar 10 arremessos livres cada uma, próximo à cesta.	26
Exercício 2 – Finta em posição de tripla ameaça + bandeja Realização: cada jogadora com uma bola em coluna, realiza finta em obstáculo fixo e bandeja após um dribble apenas. Trinta bandejas convertidas de cada lado	04
Exercício 3 – Finta em posição de tripla ameaça + arremesso Realização: cada jogadora com uma bola em coluna realiza finta em obstáculo fixo, realiza 30 bandejas convertidas de cada lado, após um dribble apenas.	08
Exercício 4 – Corta-luz + finalização Realização: Três colunas de frente para a cesta sem oposição. Jogador com a bola no corredor central passa a lateral e realiza corta-luz lado oposto, jogador que recebe corta-luz dirige-se à cabeça do garrafão, recebe passe e arremessa.	11
Exercício 5 – “Jogo livre” utilizando Corta-luz + finalização Realização: Grupos de três jogadoras selecionadas pelo treinador. 3 x 3 em meia quadra com oposição ativa	37
Exercício 6 – “Jogo livre” utilizando Corta-luz + finalização Realização: Grupos de quatro jogadoras selecionadas pelo treinador. 4 x 4 em meia quadra com oposição ativa	29
Exercício 7 – Lance-livre Realização: cada jogadora com uma bola em coluna	05
Duração do treino	120

2º treino - Data 05/07/2006	Tempo (m)
Exercício 1 – Aquecimento - Arremesso livre– “Molde” Realização: Duas jogadoras com um bola, realizar arremessos livres cada uma, próximo da cesta.	4
Exercício 2 – Aquecimento – Contra-ataque Realização: Quadra inteira. Duas jogadoras com uma bola no fundo da quadra; jogadora com bola efetua primeiro passe à lateral e corre pelo corredor lateral para receber bola e realizar bandeja; jogadora que recebeu passe na lateral dribla ao ataque pelo corredor central e passa p/finalização.	14
Exercício 3 – Contra ataque + equilíbrio/balanço defesa Realização: Quadra inteira. Três colunas no fundo da quadra: corredor central e laterais; jogadora da lateral corre pelo corredor (direito/ esquerdo) para receber passe; jogadora central realiza passe; jogadora do corredor oposto	18

corre para fazer balanço/ recuperação defensiva. (2x1)	
Exercício 4 – Contra-ataque + equilíbrio/ balanço defesa	14
Realização: Quadra inteira. Três colunas no fundo da quadra: corredor central e laterais; jogadoras dos corredores correm; jogadora do centro realiza passe para a lateral e corre para realizar defesa (2x1).	
Exercício 5 – Arremesso - Lance-livre	4
Realização: Cada jogadora com uma bola em coluna	
Exercício 6 – Contra-ataque + equilíbrio/ balanço defesa	26
Realização: Quadra inteira. Cinco colunas no fundo da quadra, defensores partem alguns metros à frente. Finaliza com “jogo livre” (3x2)	
Exercício 7 – “Jogo livre”	11
Realização: Grupos de 5 jogadoras. 3 x 2 em meia quadra. Jogadoras atacantes têm somente três passes para a definição.	
Duração do treino	91

3º treino - Data 07/07/2006

	Tempo (m)
Exercício 1 – Aquecimento - bandeja	12
Realização: Meia quadra. Cada jogadora com uma bola em coluna; dribla e faz bandeja (lado esquerdo e direito)	
Exercício 2 – Bandeja + mudança direção	04
Realização: cada jogadora com uma bola em coluna, dribla realiza mudança de direção em obstáculo fixo (cadeira) e faz bandeja. (lado esquerdo e direito)	
Exercício 3 – Arremesso – Lance-livre	08
Realização: Cada jogadora com uma bola em coluna	
Exercício 4 – Contra ataque + equilíbrio/ balanço defesa	32
Realização: Quadra inteira. Cinco colunas no fundo da quadra, defensores partem alguns metros à frente. Finaliza com “jogo livre” (3x2).	
Exercício 5 – Arremesso – Lance-livre	12
Realização: Cada jogadora com uma bola em coluna	
Exercício 6 – Giro Pivô para trás + Arremesso no garrafão	17
Realização: Meia quadra. Quatro jogadoras com uma bola. Pivô recebe passe no garrafão, gira e arremessa; demais jogadoras na lateral em coluna	
Exercício 6.1 – “jogo livre” Armadoras: dar e segue + “rodar ataque (3 x 3)	-
Realização: Meia quadra. (3x3).	
Exercício 7 – Movimentações de Pivô no garrafão (receber no garrafão, girar, buscar a cesta)	19
Realização: Meia quadra. Jogadora Pivô se posiciona no garrafão sob oposição de defensor; duas atacantes fixas tentam passar a bola para pivô para obter cesta.	
Exercício 7.1 “Jogo livre” Armadoras: dar e segue + rodar ataque + corta-luz	-
Realização: Meia quadra. (3x3).	
Exercício 7.2 “Jogo livre” Armadoras: dar e segue + rodar ataque + corta-luz	-
Realização: Meia quadra. (4x4).	
Exercício 8 – Arremesso – Lance-livre	4
Realização: Cada jogadora com uma bola em coluna	
Duração do treino	108

4º treino - Data 09/07/2006	Tempo (m)
Exercícios individualizados – Controle bola, “molde”, drible, equilíbrio “Molde”	38
Realização: tarefas de habilidades simples	
Exercício – Finta em posição de tripla ameaça + bandeja	5
Realização: cada jogadora com uma bola em coluna realiza finta em obstáculo fixo, realiza 20 bandejas convertidas de cada lado, após um drible apenas.	
Exercício – Giro Pivô para trás + bandeja	15
Realização: Meia quadra. Cada jogadora com uma bola, realiza o giro partindo da cabeça do garrafão de costas para a cesta; gira e faz bandeja.	
Exercício – Arremesso – Lance-livre	5
Realização: Cada jogadora com uma bola em coluna	
Exercício – Jogo formal	31
Realização: jogo formal com equipe de jovens visitantes de categoria acima.	
Duração do treino	94

As rotinas de treino de Milani

1º treino - Data 02/10/2006	Tempo (m)
Exercício 1 – Aquecimento. Alongamentos	02
Exercício 2 – Aquecimento. Corrida contínua ao redor da quadra	02
Exercício 3 – Drible em deslocamento (ritmo, mudança direção, giro, etc) alternando como exercícios de aptidão geral (abdominais)	04
Realização: Em duplas com uma bola na linha de fundo. Jogadora com bola, desloca-se driblando livremente à outra linha de fundo, realizando habilidades enquanto sua colega aguarda a bola, realizando 3 séries de exercícios de AF (abdominal).	
Exercício 4 – Idem anterior, porém as habilidades com bola devem ser realizadas nas três linhas da quadra de vôlei (fundo, central, fundo). Os exercícios de AF são o polichinelo.	02
Exercício 5 – Passe + bandeja.	04
Realização: Duas jogadoras com uma bola realizando passes, utilizando um corredor lateral da quadra e retornar por outro corredor	
Exercício 6 – Passe + arremesso + bandeja.	03
Realização: idem anterior realizando arremesso (jump)	
Exercício 7 – Passe + arremesso + bandeja.	03
Realização: idem anterior realizando arremesso (jump) em uma tabela e bandeja em outra.	
Exercício 8 – Lance-livre + intervalo.	04
Realização: divide dois grupos para cada meia quadra a realizar lances-livres.	
Exercício 9 – Ataque e Defesa (1x1)	06
Realização: Meia quadra, (1 x 1), coluna por um com bola. Jogadora tenta ultrapassar jogadora defensora à espera entre dois cones próximo da cabeça do garrafão. Somente no corredor central balizado por cones. Divide grupos maiores e menores em meia quadra	
Exercício 10 – Defesa. Recuperação na transição (com ataque em superioridade numérica).	12
Realização: Quadra toda, (3x3) posicionadas em ataque de posição. Início do exercício com repique ao sinal (bater palma) do treinador; ao segundo sinal (bater palma), um jogadora do trio atacante realiza arremesso e faz equilíbrio	

defesa. As duas atacantes laterais devem tocar a linha de fundo de ataque antes de retornar para a defesa.
 Exercício 11 – situação de (3x3). 04
 Realização: Quadra toda. Partindo de posição inicial de exercício anterior, há continuidade de jogo 3x3.

Duração do treino 46

2º treino - Data 03/10/2006 Tempo (m)

Exercício 1 – Alongamentos 04

Exercício 2 – Duas séries de dois minutos de corrida contínua ao redor da quadra. 05

Exercício 3 – Deslocamento defesa pequena diagonal + velocidade 02

Realização: em meia quadra, partindo da linha de fundo, deslocamento defensivo até à linha central e retorna à linha de fundo com corrida em velocidade.

Exercício 4 – Aptidão Física (2 séries de 50 abdominais e 10 de apoios) 03

Exercício 5 – Drible + Mud.Direção (diagonal) em um corredor 07

Realização: cada um com uma bola, em coluna no fundo da quadra. Realiza drible, mudança de direção em um corredor lateral, vai ao outro corredor, passando pelo círculo central, contorna cone e faz bandeja direita. Depois esquerda.

Exercício 6 – Passe e arremesso 09

Realização: Meia quadra. Duas colunas no funda da quadra com bola e dois cones na frente na linha da cabeça do garrafão. Jogadora de uma das colunas executa passe em diagonal para jogadora de outra coluna que contornou cone à frente da sua coluna. Após passe contorna cone à frente e vai para receber passe diagonal. . Após passe realizar arremesso.

Intervalo 02

Exercício 7 – Defesa (tática de grupo) 14

Realização: Quadra inteira. (5 x 4) Um grupo de 5 jogadoras realiza defesa individual, exceção de uma que faz defesa zona/ cobertura, parada dentro do garrafão. Este grupo, ao atacar, fará o ataque contra as 4 jogadoras do outro grupo, marcando defesa zona. (situação de desvantagem numérica para a defesa.)

Duração do treino 46

3º treino - Data 05/10/2006 Tempo (m)

Exercício 1 – Alongamentos 05

Exercício 2 – Corrida contínua ao redor da quadra. 06

Exercício 3 – Drible. 03

Realização: Realizar drible sentado na arquibancada.

Exercício 4 – Drible com duas bolas 03

Realização: Quadra inteira. Cada duas com duas bolas na linha de fundo. Cada jogadora dribla duas bolas à linha de fundo, retorna e entrega bolas.

Exercício 5 – Passe (direto + picado) 02

Realização: Quadra inteira. Cada duas com duas bolas na linha de fundo. Executar passe direto e picado. Partir da linha de fundo, deslocar-se à outra linha de fundo e retornar, executando passes de frente.

Exercício 6 – Controle de bola 02

Realização: Quadra inteira. Cada duas com duas bolas frente à frente na

linhas de fundo, passar e receber com uma das mãos apenas, em deslocamento de uma linha de fundo à outra e retornar.	
Exercício 7 – Passe (direto + por cima)	02
Realização: Idem exercício 5	
Exercício 8 – Drible + habilidades com bola + passe	04
Realização: Quadra inteira. Cada duas com uma bola na linha de fundo. Partir da linha de fundo, driblar à outra linha de fundo, retornar e passar a outra jogadora.	
Exercício 9 – Bandeja	10
Realização: Meia quadra. Bandeja pela direita (e esquerda) com mudança de direção/ corte na oposição estática no garrafão	
Intervalo	03
Exercício 10 – Arremesso (fase final:punho)	08
Realização: Meia quadra. Duas colunas no fundo da quadra com bola e dois cones um na frente de cada coluna numa linha média do garrafão. Jogadora de uma das colunas executa passe em diagonal para jogadora de outra coluna que contornou cone à frente da sua coluna. Após passe, contorna cone à frente e vai para receber passe diagonal. Após receber passe realizar arremesso. Afasta o cone gradualmente e distancia arremesso gradualmente	
Exercício 11 – Lance-livre	03
Realização: Coluna por um. O grupo deve converter 20 lances-livres.	
Intervalo	04
Exercício 12 – Ataque x defesa (1x1)	15
Realização: Meia quadra. Parte do fundo com a bola, realiza sequência de mudanças de direção em três cones e parte para o 1 contra 1, com uma jogadora à espera no garrafão	
Exercício 13 – Recuperação defensiva (grupo)	07
Realização: Quadra toda: passe peito em conteste. Duas colunas, com uma bola, frente a frente, realizando passe de peito no garrafão. Jogadoras estão em ordem aleatória nas colunas. Ao sinal do treinador três jogadoras (trio que estiver com a bola naquele momento) atacam e três defendem no garrafão do outro lado. (3 x 3). Dificuldade para defesa	
Exercício 14 – Recuperação defensiva (grupo)	02
Realização: Idem anterior (3x3), porém tudo se realiza no mesmo garrafão. Meia quadra.	
Exercício 15 – Recuperação defensiva (grupo)	03
Realização: Idem anterior (ex.14). Porém jogo (3x3) continua até conversão da cesta.	
Intervalo	04
Exercício 16 – Lance-livre	08
Realização: Coluna por um. (jogadora deve realizar cinco cestas consecutivas)	
	Duração do treino 94

4º treino - Data 09/10/2006	Tempo
	(m)
Exercício 1 – Alongamentos.	05
Realização:	
Exercício 2 – Aquecimento	02
Realização: Corrida contínua ao redor da quadra	
Informações pessoais (jogadoras selecionadas)	02
Exercício 3 – Rebote + drible + bandeja	02

Realização: Quadra inteira. Coluna por um, lançar a bola na tabela, pegar rebote e driblar pelo corredor lateral, realizando bandeja na outra tabela.	
Exercício 4 – Recuperação defensiva	03
Realização: Quadra toda. Três jogadoras com uma bola, partem do fundo da quadra, alinhadas lateralmente em passe direto. Ao chegarem na linha central, a jogadora do centro passa a ser defesa, caracterizando a situação de dois atacantes e um defesa (2x1) em meia quadra.	
Exercício 5 – Recuperação defensiva	03
Realização: Quadra toda. Idem exercício anterior, porém iniciam quatro jogadoras em passe e após a linha central forma-se a situação de (2x2) em meia quadra. (todos os grupos fazem o exercício e depois reiniciam o exercício na outra linha de fundo. Só ida)	
Exercício 6 – Recuperação defensiva	08
Realização: Quadra toda. Idem anterior, porém no retorno deverá manter-se o 2x2. Pressão quadra toda (ida e volta)	
Exercício 7 – Defesa zona em desvantagem (4x5)	15
Realização: Quadra toda. Situação de jogo (4x5)	
	Duração do treino
	40