

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

EUGÊNIO LOPES DOS SANTOS JUNIOR

**ENSINO E TREINAMENTO DO BASQUETEBOL: CARACTERIZAÇÃO DOS
MÉTODOS E CRENÇAS DE TREINADORES DE JOVENS ATLETAS**

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA
DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESIS**

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Eugênio Lopes dos Santos Junior

3. Título do trabalho

Ensino e Treinamento do Basquetebol: caracterização dos métodos e crenças de treinadores de jovens atletas

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Heitor De Andrade Rodrigues, Professor do Magistério Superior**, em 27/12/2021, às 08:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **EUGÊNIO LOPES DOS SANTOS JUNIOR, Discente**, em 27/12/2021, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2598028** eo código CRC **14188808**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Eugênio Lopes dos Santos Junior

3. Título do trabalho

Ensino e Treinamento do Basquetebol: caracterização dos métodos e crenças de treinadores de jovens atletas

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Eugênio Lopes Dos Santos Junior, Usuário Externo**, em 14/03/2024, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4428023** e o código CRC **7B55305F**.

EUGÊNIO LOPES DOS SANTOS JUNIOR

**ENSINO E TREINAMENTO DO BASQUETEBOL: CARACTERIZAÇÃO DOS
MÉTODOS E CRENÇAS DE TREINADORES DE JOVENS ATLETAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física, esporte e saúde.

Linha de pesquisa: Aspectos socioculturais e pedagógicos da Educação Física e Esporte.

Orientador: Dr. Heitor de Andrade Rodrigues

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos Junior, Eugênio Lopes Dos
ENSINO E TREINAMENTO DO BASQUETEBOL [manuscrito] :
CARACTERIZAÇÃO DOS MÉTODOS E CRENÇAS DE TREINADORES
DE JOVENS ATLETAS / Eugênio Lopes Dos Santos Junior. - 2021.
0 118 f.

Orientador: Prof. Dr. Heitor de Andrade Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui tabelas.

1. Ensino-Treinamento. 2. Basquetebol. 3. Métodos. 4. Crenças. I.
Rodrigues, Heitor de Andrade , orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

Ata nº 06 da sessão de Defesa de Dissertação de Eugênio Lopes dos Santos Junior, que confere o título de Mestre em **Educação Física**, na área de concentração em **Educação Física, esporte e saúde**.

Aos dezessete dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e um, a partir da(s) 09:00, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “Ensino e Treinamento do Basquetebol: caracterização dos métodos e crenças de treinadores de jovens atletas”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Heitor de Andrade Rodrigues (PPGEF/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Roberto Rodrigues Paes (UNICAMP), membro titular externo; Professor Doutor Vinicius Zeilmann Brasil (CEFID/UDESC), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor Doutor Heitor de Andrade Rodrigues, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) dezessete dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Heitor De Andrade Rodrigues, Professor do Magistério Superior**, em 17/12/2021, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius Zeilmann Brasil, Usuário Externo**, em 17/12/2021, às 13:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Rodrigues Paes, Usuário Externo**, em 17/12/2021, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2511216** e o código CRC **28072567**.

Referência: Processo nº 23070.062448/2021-21

SEI nº 2511216

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi caracterizar as escolhas metodológicas de treinadores de basquetebol das categorias de base da cidade de Goiânia, em referência às peculiaridades do método de ensino-treinamento e às crenças dos treinadores. Por sua vez, os objetivos específicos foram: identificar a concepção dos treinadores sobre os objetivos e conteúdos das categorias de base; identificar e classificar as tarefas de aprendizagem utilizadas pelos treinadores; analisar a intervenção pedagógica do treinador; analisar o papel do atleta no processo de ensino-treinamento e aprendizagem; e identificar e analisar as crenças dos treinadores sobre a metodologia de ensino-treinamento do basquetebol. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de tipo descritivo-exploratório, tendo como método o estudo de casos múltiplos. Os participantes foram três treinadores com experiência na formação de jovens atletas de basquetebol e atuam com a categoria sub-15. Para coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de entrevista semiestruturada, observação sistemática e procedimentos de estimulação da memória. Para análise dos dados, foi utilizada a análise temática. Os resultados revelaram que os objetivos dos treinadores estão vinculados aos referenciais técnico-tático e socioeducativo. Todavia, quanto aos conteúdos, foi identificado quase que exclusivamente aqueles pertencentes ao referencial técnico-tático, permanecendo os conteúdos do referencial socioeducativo no currículo oculto ou ausentes no discurso e na intervenção. Sobre as tarefas de aprendizagem, o treinador T1 apresentou uma predominância de tarefas do princípio global funcional, o T2 apresentou certo equilíbrio entre os dois princípios e T3 apresentou um total predomínio de tarefas do princípio analítico-sintético. Em relação à intervenção, identificamos nos três casos a ausência de organização do trabalho pedagógico, a presença da instrução com ausência de indagação e motivação pautada em reforço positivo e negativo. Já em relação ao papel do atleta, em função das escolhas das tarefas, o tempo destinado a elas e as características das intervenções, foi possível evidenciar o equilíbrio entre papel ativo e passivo no caso de T1 e o papel predominantemente passivo nos casos de T2 e T3. Em síntese, os resultados permitem concluir que as escolhas metodológicas dos treinadores caracterizam dois perfis metodológicos: o primeiro alinhado à perspectiva tradicional de ensino de esportes e o segundo que não chega a ser inovador, mas avança em relação a uma perspectiva estritamente tradicional, na direção do que tem sido recomendado nas perspectivas contemporâneas de ensino-treinamento do esporte, nomeadamente em relação às tarefas de aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino-Treinamento. Basquetebol. Métodos. Crenças.

ABSTRACT

The objective of the research was to characterize the methodological choices of basketball coaches from the youth categories of the city of Goiânia, in reference to the peculiarities of the teaching-training method and the coaches' beliefs. In turn, the specific objectives were: to identify the coaches' conception of the objectives and contents of the base categories; identify and classify learning tasks used by coaches; analyze the coach's pedagogical intervention; analyze the athlete's role in the teaching-training and learning process; and identify and analyze coaches' beliefs about the basketball teaching-training methodology. As for the methodological procedures, it is a qualitative study, of a descriptive-exploratory type, having as a method the multiple cases study. The participants were three coaches with experience in training young basketball athletes and who work in the under-15 category. For data collection, semi-structured interview techniques, systematic observation and memory stimulation procedures were used. For data analysis, thematic analysis was used. The results revealed that the coaches' goals are linked to the technical-tactical and socio-educational references. However, with regard to the contents, those belonging to the technical-tactical framework were identified almost exclusively, with the contents of the socio-educational framework remaining in the hidden curriculum or absent from the discourse and intervention. About the learning tasks, the coach T1 presented a predominance of tasks of the functional global principle, the T2 presented a certain balance between the two principles and T3 presented a total predominance of tasks of the analytic-synthetic principle. Regarding the intervention, we identified in the three cases the absence of organization of the pedagogical work, the presence of instruction with an absence of inquiry and motivation based on positive and negative reinforcement. Regarding the athlete's role, depending on the choice of tasks, the time allocated to them and the characteristics of the interventions, it was possible to show the balance between active and passive role in the case of T1 and the predominantly passive role in the cases of T2 and T3. In summary, the results allow us to conclude that the coaches' methodological choices characterize two methodological profiles: the first in line with the traditional perspective of teaching sports and the second that is not innovative, but advances in relation to a strictly traditional perspective, towards than has been recommended in the contemporary perspectives of teaching-training in sport, namely in relation to learning tasks.

Keywords: Teaching-Training. Basketball. Methods. Beliefs.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	8
2. REVISÃO DE LITERATURA	10
2.1 MÉTODO DO ENSINO	10
2. 1. 1 Tarefa de aprendizagem	10
2. 1. 2 A intervenção do treinador	14
2. 1. 3 O papel do aluno	21
2.2 AS CRENÇAS DOS TREINADORES.....	26
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
3. 1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	32
3. 2 CARACTERIZAÇÃO DOS TREINADORES E DE SUAS EQUIPES	33
3. 3 TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	34
3. 4 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	36
3. 5 CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO DA COLETA DE DADOS	38
3. 6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	39
4. RESULTADOS.....	40
4.1 O TREINADOR – T1	40
4.1.1 Os objetivos e conteúdos das categorias de base para T1.	40
4.1.2 O pensamento e o comportamento de T1 sobre as tarefas de aprendizagem	42
4.1.3 O pensamento e o comportamento de T1 sobre a intervenção do treinador.....	44
4.1.4 O pensamento e o comportamento de T1 sobre o papel do atleta	48
4.2 O TREINADOR – T2	51
4.2.1 Os objetivos e conteúdos das categorias de base para T2.	51
4.2.2 O pensamento e o comportamento de T2 sobre as tarefas de aprendizagem	53
4.2.3 O pensamento e o comportamento de T2 sobre a intervenção do treinador.....	55
4.2.4 O pensamento e o comportamento de T2 sobre o papel do atleta	58
4.3 O TREINADOR – T3	61
4.3.1 Os objetivos e conteúdos das categorias de base para T3	61
4.3.2 O pensamento e o comportamento de T3 sobre as tarefas de aprendizagem	63
4.3.3 O pensamento e o comportamento de T3 sobre a intervenção do treinador.....	66
4.3.4 O pensamento e o comportamento de T3 sobre o papel do atleta	70
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	74
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
7. REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE I.....	95
APÊNDICE II	96
APÊNDICE III	99

ANEXO I.....	100
ANEXO II.....	102

1 INTRODUÇÃO

A formação esportiva tem sido reconhecida como um processo sistemático, planejado por etapas, com determinação de objetivos, conteúdos, método e modos de avaliação. Trata-se de um processo em longo prazo, o qual tem início na infância e se desenvolve até a fase adulta, perpassando a iniciação e especialização esportiva, podendo chegar ao alto rendimento (BOHME, 2011).

Na etapa de especialização esportiva, as categorias de base exercem um papel preponderante na formação dos jovens atletas na direção do alto rendimento. No âmbito das modalidades esportivas coletivas, essa etapa envolve a escolha de uma modalidade esportiva específica, com vistas ao aperfeiçoamento e aprofundamento dos conhecimentos técnicos e táticos (GRECO; BENDA, 1998).

Dentre os fatores envolvidos na eficácia do processo de especialização esportiva, ressaltamos, para os propósitos do presente trabalho, os métodos de ensino-treinamento adotados pelos treinadores esportivos. No caso específico do basquetebol, constata-se que tradicionalmente, o ensino e treinamento têm se baseado metodologicamente em princípios que privilegiam a aprendizagem técnica descontextualizada de elementos táticos (FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005). Segundo Greco e Benda (1998), uma aula de basquetebol em uma perspectiva tradicional teria como norteamentos metodológicos principais, a repetição dos gestos técnicos com a finalidade de aprimorar os fundamentos e a automatização de ações táticas, sendo a aula dividida em aquecimento, parte técnica e jogo formal.

Partimos do pressuposto de que os métodos de ensino-treinamento na etapa de especialização esportiva possuem um papel de destaque na formação esportiva e pessoal dos indivíduos praticantes da modalidade. Além disso, a literatura especializada aponta que os métodos de ensino-treinamento são inerentes a princípios metodológicos e abordagens educativas de diferentes visões de formação esportiva, o que conseqüentemente nos leva ao entendimento de que, as escolhas metodológicas dos treinadores podem definir diferentes aprendizagens na carreira do jovem atleta, podendo estas aprendizagens serem significativas ou não (ANTONELLI *et al.*, 2012; GALATTI *et al.*, 2012).

Ao nos referirmos aos métodos de ensino-treinamento, estamos nos reportando a procedimentos necessários para atingir um objetivo na ação educativa, sendo assim, um

caminho a ser seguido para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e treinamento (GONZÁLEZ; FRENSTERSEINER, 2005).

É importante acrescentar que as investigações acerca dos métodos de ensino-treinamento têm tido como objeto de análise a crença de quem aplica estes métodos, ou seja, o treinador, por compreender a influência das suas experiências, teorias e práticas pedagógicas na sua instrumentalização didática (GRAÇA, 1997; GARCIA, 1999). No mesmo sentido, as investigações com foco no treinador esportivo, tem buscado definir conhecimentos de base que possam ajudar a esclarecer as escolhas metodológicas e de conteúdo (JONES; ARMOUR; POTRAC, 2002; CUSHION; ARMOUR; JONES, 2006; ABRAHAM, COLLINS; MARTINDALE, 2006).

É neste contexto que surgem os seguintes questionamentos: Como se caracterizam os métodos de ensino-treinamento dos treinadores de basquetebol das categorias de base na formação de jovens? E, quais são as crenças subjacentes às opções metodológicas dos treinadores? Com base neste questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é caracterizar as escolhas metodológicas de três treinadores das categorias de base da cidade de Goiânia, em referência às peculiaridades do método de ensino-treinamento e às crenças dos treinadores.

Já os objetivos específicos são: identificar a concepção dos treinadores sobre os objetivos e conteúdos de ensino-treinamento do basquetebol nas categorias de base (sub 15); identificar e classificar as tarefas de aprendizagem utilizadas pelos treinadores; analisar a intervenção pedagógica dos treinadores; analisar o papel do atleta no processo de ensino-treinamento e aprendizagem; e identificar e analisar as crenças dos treinadores sobre a metodologia de ensino-treinamento do basquetebol.

Compreendemos que caracterizar os métodos de ensino-treinamento dos treinadores poderá contribuir para uma visualização do panorama educativo nas categorias de base da região, assim como a análise de verificação de alinhamento das escolhas metodológica dos treinadores às recomendações da literatura científica.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Com base na literatura específica sobre o ensino dos esportes coletivos, definimos a compreensão de método de ensino-treinamento e exploramos as características de cada um dos três elementos que sustentam a definição adotada nesse estudo. Acrescenta-se a isso um esforço de definição e reflexão sobre o conceito de crença e suas implicações nas escolhas metodológicas dos treinadores.

2.1 MÉTODO DO ENSINO

Na busca de conceituação do método, González e Bracht (2012) o definem como um conjunto de princípios normativos rígidos para definir o ensino dos conteúdos. A partir deste conceito, os autores demarcam que o método é dividido em elementos-chave que interagem entre si, são eles: (1) tarefas de aprendizagem, (2) intervenção do professor/treinador, (3) papel do aluno/atleta. Iremos discutir cada elemento-chave separadamente.

2.1.1 Tarefa de aprendizagem

González e Bracht (2012) definem a tarefa de aprendizagem como:

[...] o trabalho ou atividade indicada pelo professor (eventualmente auto sugerida) a ser executada pelos alunos, que envolve dificuldades, esforço e/ou prazo determinado. No campo do ensino dos esportes, são tarefas os exercícios, educativos, jogos, *drilles* que o professor propõe para que os alunos realizem durante a aula (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 77).

Desta maneira, entende-se a tarefa como um padrão de exigências aos atletas durante a sessão de treino (SAAD, 2002). Com base na produção literária sobre o tema, podemos apontar a existência de várias tarefas de aprendizagem e suas classificações, cada uma com sua característica específica e que responde a visão de ensino de determinado autor.

Galatti *et al.* (2012) apontam que as tarefas de aprendizagem podem ser relacionadas a dois princípios metodológicos de ensino de esportes, são eles, o princípio analítico-sintético e

o princípio global-funcional. Segundo Paes, Montagner e Ferreira (2009) as tarefas de aprendizagem do princípio analítico-sintético possuem como características, a repetição do fundamento da modalidade a fim de aperfeiçoamento, sendo o mesmo realizado fora do contexto do jogo, a solução motora conhecida e a ausência de oposição de adversários. Por sua vez, as tarefas de aprendizagem do princípio global-funcional possuem como principal característica a interação entre adversários por meio do jogo e o trabalho nas referências funcionais da modalidade.

Camí (2002) traz a ideia de que as tarefas de aprendizagem podem ser classificadas semelhantemente a um gradiente, onde, na ponta do gradiente estão as tarefas que se assemelham ao jogo que se deseja ensinar e na outra ponta do gradiente estão tarefas que simplificam ações concretas deste jogo, como por exemplo, os fundamentos técnicos.

Baseado nesta ideia o autor sugere as tarefas de aprendizagem em três classificações: tarefas analíticas, tarefas sintéticas e tarefas globais. Tarefas analíticas são exercícios de repetição atenuada, fechadas, sem oposição de adversário e que possui a solução motora conhecida antecipadamente. Tarefas sintéticas, por sua vez, são atividades que surgem do isolamento das referências funcionais do jogo para trabalhá-las de forma reduzida. Por fim, as tarefas globais são aquelas que se assemelham ao jogo formal.

Paes, Montagner e Ferreira (2009) classificam as tarefas em exercícios analíticos, exercícios sincronizados, brincadeiras, jogos pré-desportivos, jogos reduzidos, situações de jogo e jogo formal. Os exercícios analíticos são atividades que se caracterizam como as tarefas analíticas, que possuem como objetivo trabalhar um fundamento técnico do jogo. Exercícios sincronizados, são aqueles que combinam em uma mesma atividade mais de um fundamento técnico.

Jogos pré-desportivos são jogos onde, tanto as referências funcionais¹, quanto as referências estruturais²(Bayer, 1994), do jogo formal, podem ser modificadas, desde que mantenham as seguintes características, divisão de equipes, uma bola, ou elemento similar para ser manipulado, regras, espaço definido e presença ou ausência de alvos a atacar e defender. O jogo reduzido, por sua vez, pressupõe a modificação de alguns elementos da referência estrutural, nomeadamente a redução do número de jogadores e do espaço de jogo em relação

¹ Princípios operacionais e regras de ação.

² Espaço de jogo, companheiros para se jogar, adversários para se opor, uma bola, ou um móvel similar, regras para seguir e alvos para atacar e defender.

ao jogo formal. A situação de jogo se refere a simulação de situações reais de jogo, em circunstâncias de igualdade, vantagem e desvantagem numérica. Por fim, o jogo formal representa o jogo completo, em referência ao jogo em seu formato oficial.

Scaglia *et al.* (2013), em ensaio reflexivo sobre o processo de ensino do jogo esportivo coletivo, apresentam uma proposta de matrizes de jogos, com a seguinte classificação: os jogos conceituais, jogos conceituais em ambiente específico, jogos específicos e jogos contextuais.

Os jogos conceituais são jogos em que todas as referências do jogo formal são alteradas. Nos jogos conceituais em ambiente específico, apenas as referências estruturais são mantidas. Nos jogos específicos, todas as referências são mantidas. Por último, os jogos contextuais, são os jogos formais em situações específicas de um jogo oficial, no caso, estas situações específicas seriam, a presença de torcida e regras oficiais seguidas fielmente.

A partir da análise das classificações descritas, é possível apontar conexões entre as mesmas de modo a identificar características semelhantes e até mesmo idênticas. Os exercícios analíticos e sincronizados estão associados às tarefas analíticas do gradiente de Camí (2002), pois ambos podem ser referenciados como classificações de tarefas ligadas ao princípio analítico-sintético. Na mesma direção as classificações em jogos pré desportivos, jogos reduzidos, situações de jogo, jogos conceituais e jogos conceituais em ambiente específico, guardam relações com as tarefas de tipo sintética. Por sua vez, as tarefas de tipo global, jogo formal, jogo específico e jogo contextual possuem as mesmas características com pouca diferenciação aparente.

Apesar das possibilidades de diversificação de tarefas, alguns trabalhos evidenciam o uso privilegiado de algumas classificações. Josigrilberg (2008) buscou estabelecer, entre outros objetivos, um diagnóstico acerca da prática pedagógica dos treinadores das categorias de base de basquetebol do Rio de Janeiro, como resultado foi encontrado que grande parte dos treinadores possuem um maior conhecimento sobre as tarefas do tipo analíticas. No mesmo sentido, Galatti *et al.* (2013) em pesquisa de campo, analisou as aulas de treinadores de iniciação esportiva de basquetebol, bem como suas respectivas opiniões sobre o conteúdo e diversificação das estratégias de treino, pode -se constatar a predominância de exercícios analíticos e sincronizados.

Estes achados corroboram com diagnóstico geral de que o processo de ensino, aprendizagem e treinamento em basquetebol ainda está ancorado à cultura tradicional do

desporto, que possuem como parte dos métodos de ensino, a extensiva utilização de tarefas centradas na técnica da modalidade (GONÇALVES; MARTINS; CARVALHO, 2017).

O basquetebol é um esporte complexo e dinâmico que exige diversas competências cognitivas, motoras e atitudinais para jogá-lo de forma satisfatória, deste modo, o seu ensino deve conter elementos que sejam capazes de promover estas habilidades. A tomada de decisão por exemplo, é a habilidade cognitiva-motora que o jogador possui de decidir qual atitude durante o jogo é mais coerente diante das diversas situações, sendo assim, ela somente poderá ser estimulada em contextos do jogo, mais precisamente em tarefas com características do princípio global (GONZÁLES; BRACHT, 2012; GALLATI *et al.*, 2013).

Na concepção de Garganta (1995), no ensino de esportes coletivos, a técnica deve ser desenvolvida simultaneamente a tática, permitindo que uma dê sentido a outra, oportunizando assim a formação de jogadores inteligentes por meio de tarefas capazes de criar situações-problema características do jogo. É com base neste entendimento que Gama Filho (2001) aponta as fragilidades do ensino tradicional de esportes amparadas em tarefas com características analíticas o autor ressalta a dificuldade que estas tarefas possuem em promover situações próximas do jogo por motivos de desenvolver a aprendizagem técnica sem interação entre adversários, realização de fundamentos com solução motora conhecida e pelo baixo poder motivacional promovido pela repetição.

De fato, a ênfase em apenas um segmento de método de ensino-treinamento é capaz de promover um quadro de especialização precoce, que se caracteriza como a especialização técnico, tática, e física da criança na busca de um rendimento desnecessário para a faixa de desenvolvimento. Os prejuízos da especialização precoce, no que se refere ao privilégio de apenas um princípio são, a compreensão reduzida da modalidade, participação de atividades sem ludicidade, empobrecimento técnico-tático, desenvolvimento em uma função específica do jogo e evasão precoce (SILVA; GALLATI; PAES, 2010; PAES; GALATTI, 2012).

Apesar da constatação de desvantagens das tarefas analítico-sintéticas, é importante ressaltar que elas também possuem relevância na formação esportiva, assim como as tarefas do princípio global-funcional possuem limitações que lhes são atribuídas como, a possibilidade de baixo contato com a bola, a execução de fundamentos sem a possibilidade correção posterior e a reduzido entendimento devido a quantidade de informações. São a partir destas reflexões que pesquisas apontam que o ideal no processo de ensino, aprendizagem e treinamento de esportes coletivos, seja a diversificação das tarefas de princípios metodológicos diferentes nas diversas

fases da formação esportiva e o desenvolvimento harmônico entre princípios táticos e técnicos (FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005; PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009; GALATTI; SERRANO; SEOANE; PAES, 2012).

2. 1. 2 A intervenção do treinador

Para González e Bracht (2012), a intervenção do treinador se define como a forma que este profissional media a relação entre aluno e o conteúdo a ser ensinado, tendo como base a estruturação didática realizada pelo treinador durante as sessões de treino. Esta intervenção está dividida em quatro dimensões: organização do trabalho pedagógico, instrução, motivação e disciplina.

2. 1. 2. 1 Organização do trabalho pedagógico

A organização do trabalho pedagógico se configura como a ação planejada do treinador de explicar aos alunos, os objetivos e as configurações procedimentais das atividades no início da sessão de treino (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Sidentop (1991) realiza contribuições sobre o tema apontando que, no início das sessões de treino, a apresentação dos objetivos deve ser norteada com base na identificação dos conteúdos que serão trabalhados, a explanação da utilidade destes conteúdos para o aprendizado de forma global e uma explicação geral sobre as regras de condutadas da aula. Este mesmo autor ressalta a necessidade desta fase da sessão ser breve e pontual pelo fato de os alunos estarem vindo de outras situações do cotidiano, o que se pode tornar motivo de dispersões.

Rosado *et.al* (2008) reforçam que além dos objetivos, a apresentação do contexto em que estes conteúdos estão inseridos também é necessário, pois esta atitude insere uma ideia de continuidade e ligação com aulas e conteúdos anteriores. Os autores também dialogam sobre a importância de verificação de conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos trabalhados na sessão.

Apesar da apresentação dos objetivos e verificação de conhecimento sinalizarem como ações iniciais da primeira dimensão da intervenção do treinador diante dos alunos, Galatti, Paes

e Darido (2010), apontam a necessidade de uma organização prévia dos conteúdos a serem trabalhados em uma sequência racional tem tempo, anteriormente a estas ações. Deste modo, entende-se que esta organização faz parte de uma atitude mais ampla e pertencente a compreensão de didática, que pode ser definida como o processo de planificação, execução e avaliação do ensino esportivo (LUGUETTI; TSUKAMOTO; DANTAS, 2011).

2. 1. 2. 2 A instrução de treino

A instrução no processo de ensino, aprendizagem e treinamento de esportes tem se configurado como um comportamento de ensino que faz parte do repertório do treinador, que possui como finalidade, transmitir informações diretamente relacionadas com os objetivos e conteúdo de ensino (SIDENTOP, 1991).

Para Werner e Rink (1989), um dos elementos diferenciais entre treinadores experientes e inexperientes são os domínios de estratégias de comunicação, como a capacidade de transmitir com clareza as informações necessárias na mediação de conhecimento. Sidentop (1991) aponta que as diversas formas de instrução podem ser disponibilizadas para os alunos em três momentos distintos, antes, durante e depois das práticas.

González e Bracht (2012) classificam a instrução em quatro formas típicas, são elas: a explicação, a demonstração, a orientação e a indagação. A explicação é compreendida como uma apresentação verbal por parte do treinador, dos conteúdos ou de tarefas a serem realizadas, se caracterizando assim como uma informação que pode ser tanto conceitual quanto procedimental, ao se tratar de tarefas (WERNER; RINK, 1989; BOLAÑOS *et al.*, 2009).

No contexto da apresentação de tarefas, é evidente que o sucesso de uma apresentação bem-sucedida depende do fato das explicações do treinador serem aplicáveis à realidade do aluno, fazendo desta forma de instrução um elemento introdutório da instrução.

Frequentemente acompanhado da explicação, a demonstração se conceitua como a transmissão de informação visual sobre a ação a ser executada, mostrando assim particularidades a serem observadas afim de sanar possíveis dúvidas por parte dos alunos (TONELLO; PELLEGRINI, 1998). Kwak (2005) aponta que explicações verbais aliadas a palavras-chave e demonstrações foram capazes de subsidiar uma melhor execução de habilidade técnica por parte do aluno. Esta melhor execução técnica dos alunos pode ser

explicada pelo fato da demonstração facilitar a elaboração mental do movimento a ser executado (HODGES; FRANKS, 2002).

Ainda sobre a demonstração, Rosado e Mesquita (2011) recomendam observações relevantes desta forma de instrução. (1) a demonstração precisa ser planejada, sendo assim executada por um bom modelo que não possui a necessidade de ser expert em sua realização; (2) o treinador deve levar em consideração a distância e os diferentes ângulos de observação dos alunos, sendo necessário a visualização de várias referências angulares e com distância adequada; (3) a demonstração deve ser repetida mais de uma vez; (4) as vezes permitir que os próprios alunos sejam modelos das repetições; (5) a demonstração deve ser realizada de forma global na velocidade normal de execução e no local de tentativa dos alunos; (6) as demonstrações incorretas realizadas propositalmente devem ser realizadas apenas pelo professor e alunos mais habilidosos afim de evitar constrangimentos; (7) é necessário que o treinador oriente as questões de segurança; (8) após a execução, são necessárias informações adicionais sobre a prática; (9) após a demonstração o treinador deverá certificar o grau de compreensão dos alunos.

Outra forma de instrução é a orientação, a qual consiste no reforço durante a realização de tarefas, de informações já disponibilizadas anteriormente para os alunos, que contribuirão para um melhor desempenho durante a atividade. Esta definição pode ser encontrada na literatura também como feedback (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Schmidt e Wrisberg (2001) definem o feedback como uma informação que é dada sobre o estado de execução de uma ação do indivíduo, algo próximo de uma avaliação, sendo assim o feedback pode ser dividido em duas classificações, o feedback intrínseco e o *feedback* extrínseco. O *feedback* intrínseco se refere a uma informação gerada internamente pelo indivíduo em relação a sua performance na ação executada pelo sistema sensorial, por sua vez, o *feedback* extrínseco se caracteriza quando esta informação é realizada por um agente externo, como por exemplo o treinador, este tipo de *feedback* é dividido em dois segmentos, o conhecimento de resultado (CR) e o conhecimento de performance (CP).

O conhecimento de resultado se refere a informação prestada pelo treinador sobre o resultado obtido na ação, se ele foi positivo ou não, se houve acerto, ou erros. Por sua vez, o conhecimento de performance se trata da informação prestada pelo treinador sobre o padrão, características e qualidade do movimento ou ação. Tanto o (CR), quanto (CP), fazem parte orientação verbal, sendo estas presente em quase todos métodos de ensino que se caracterizam

por mensagens verbais (SCHIMIDT; WRISBERG, 2001; PIEKARZIEVCZ, 2004; CORRÊA *et. al.*, 2005; HOLDERBAUM, 2006; MARQUES, 2009).

Sá e Vargas (2013) sinalizam a importância do feedback na melhora da compreensão dos alunos sobre movimentos e atitudes a serem tomadas no contexto esportivo. Entretanto, Schmidt e Wrisberg (2001) alertam para forma como esta orientação é realizada, devendo o treinador evitar uma exacerbada quantidade de informações a serem disponibilizadas e privilegiar o uso de palavras-chaves durante as práticas.

A última forma de instrução identificada por González e Bracht (2012) é a indagação, a qual é uma forma de instrução verbal baseada em perguntas, cujo a ideia é fazer com que os alunos descubram pelo seu próprio raciocínio as melhores decisões frente as variadas situações. “Há diferença no gesto se realizo o lance livre com o pé direito ou esquerdo um pouco na frente?” [...] “Nessa situação, existia uma clara chance de gol?” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 82).

Para Ramos, Nascimento e Graça (2009) o feedback interrogativo, que pode ser uma outra nomenclatura para indagação, possui a finalidade de desenvolver o pensamento do aluno na ação em que ele está executando durante o jogo, esta atitude o permite que ele possa apropriar do conhecimento compreendendo a sua necessidade naquele determinado contexto. Deste modo, se torna claro o pensamento dos autores de que o questionamento estimula uma participação mais ativa dos alunos, o que acaba sendo necessário para o aprendizado de jogos de situações imprevisíveis como o basquetebol.

Rosado e Mesquita (2011) apontam que a utilização do questionamento no processo de ensino aprendizagem e treinamento de esportes faz parte de intervenções baseadas em abordagens centradas na relação professor-aluno, sendo mais precisamente em abordagens construtivistas de ensino.

A necessidade de estimulação de desenvolvimento cognitivo dos alunos por meio do questionamento, já é alvo de estudos na literatura, um exemplo desta intenção é o trabalho de Bloom (1956), que possui como análise a elaboração de taxonomia de questionamentos utilizáveis no processo de ensino. O autor estruturou seis tipos de perguntas, são elas, as perguntas de conhecimento, que são perguntas fechadas de sim, ou não, perguntas de compreensão, que são perguntas que exigem respostas detalhadas, perguntas de aplicação, que são perguntas que envolvem transferências de situações, perguntas de análise, que se remetem a questionamentos que solicitam respostas mais complexas de identificações de relações entre

partes, classificações e esclarecimento de estruturas, perguntas de sínteses que estão vinculadas a respostas baseadas em resumos e por fim, perguntas de avaliação que estão ligadas a exigências de respostas avaliativas.

Sidentop (1991) compreende que para as perguntas terem eficácia no contexto esportivo são necessários alguns cuidados como, a conexão entre as perguntas e os objetivos de conteúdo, adequação do nível de complexidade da pergunta com o perfil do aluno, clareza na linguagem, objetividade de fala e validade ecológica.

Apesar de haver constatações dos benefícios de indagações, algumas pesquisas indicam o baixo uso do questionamento por parte de treinadores no ensino de jovens, o que demonstra uma utilização de abordagens mais diretivas na relação treinador-aluno (LACY; MARTIN, 1994; CUSHION; JONES, 2001).

2. 1. 2. 3 A motivação

González e Bracht (2012) definem a motivação no contexto do treino como uma atitude do treinador de incentivar os alunos a realizarem as tarefas propostas com objetividade e entusiasmo. Esta atitude do treinador é responsável por desencadear o processo definido por Ryan e Deci (2000) de motivação extrínseca, que se define com a ação do aluno se sentir incentivado com o reconhecimento do treinador perante a tentativa de execução do desafio proposto.

Weinberg e Gould (2001) aprofundam a discussão sobre a motivação destacando que a mesma pode ser compreendida com base em diferentes visões no processo de ensino e treinamento esportivo, sendo elas, a visão de motivação centrada no traço, a visão de motivação centrada na situação e a visão de motivação interacional, sendo esta última a mais utilizada como parâmetro nos estudos da psicologia do esporte.

A visão de motivação interacional compreende que os sujeitos são motivados com base no resultado da interação entre aspectos pessoais como, personalidade, necessidades, interesses e objetivos, com aspectos situacionais como, estilo de ensino de treinador, estrutura física e de material em que o treino é realizado e a forma de registro de desempenho individual e coletivo, em caso de equipes (WEINBERG; GOULD, 2001). É necessário esclarecer que a visão motivacional centrada no traço, diz respeito a identificação da motivação com base na análise

das características pessoais dos indivíduos, ao contrário da visão de motivação centrada na situação que analisa apenas elementos externos ao indivíduo, fazendo assim da visão interacionista a mais útil na orientação da prática profissional por considerar a interação entre as outras duas visões.

Para a construção de um ambiente motivacional no treinamento condizente com a visão interacionista, Weinberg e Gould (2001) sugerem a prática de 5 diretrizes específicas, são elas, (1) a compreensão por parte do treinador que os sujeitos são motivados tanto por fatores pessoais, quanto por fatores situacionais, (2) a importância do treinador identificar os motivos do envolvimento do aluno com a prática, (3) o treinador deve buscar mapear as necessidades dos alunos inerente à prática e buscar satisfazê-las dentro do possível, (4) o treinador deverá também se reconhecer o seu papel de liderança no processo motivacional, e, (5) o treinador também deverá estar atento as motivações individuais consideradas “negativas” para o ambiente de treinamento e buscar mudá-las.

Weinberg e Gould (2001) apontam que uma estratégia motivacional muito comum no universo educacional, é o reforço, que pode ser entendido como recompensas, ou punições, que aumentam ou diminuem a probabilidade de determinados comportamentos ocorrerem novamente. Deste modo, o reforço é capaz de apresentar uma abordagem positiva, que se baseia na ideia de recompensa com a presunção de que o comportamento motivador do reforço ocorra novamente, assim como uma abordagem negativa, que visa aplicação de críticas e punições por comportamentos inadequados onde há a espera de que não ocorram novamente.

Dentro desta perspectiva, o reforço positivo é visto como uma estratégia motivacional eficaz dentro dos programas de treinamento que pode ser identificado em vários tipos, sendo eles, o reforço social, que manifesta por meio de elogios e cumprimentos, o reforço material, como premiações em troféus e medalhas, o reforço de atividade, que se traduz em premiações oportunidades de lazer coletivo, e por fim, as chamadas saídas especiais, que funcionam como recompensas de viagens e passeios em equipe (WEINBERG; GOULD, 2001). Os autores também ressaltam algumas observações na adoção do reforço como, a necessidade do treinador de adotar um padrão de comportamento ou desempenho a ser recompensado, que se recompense tentativas bem sucedidas, assim como as tentativas falhas onde pode se identificar esforço do aluno, e por fim, recompensar também o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais.

No que diz respeito as situações de fracasso, Barreto (2008) aponta a necessidade do treinador durante as sessões de treino, de estimular nos alunos a persistência diante das falhas na execução das tarefas, por compreender que no ensino de esportes para crianças e adolescentes, a frustração com o fracasso é algo presente. De modo geral, a motivação durante as atividades tende a melhorar o desempenho dos alunos desde que o treinador compreenda as particularidades motivacionais de cada um e saiba utilizar de forma adequada os diferentes tipos de reforço. (GOULD *et al.*, 1999).

2. 1. 2. 4 Disciplina

González e Bracht (2012) compreendem a atitude disciplinar do treinador como o ato de inibir determinados comportamentos por parte dos alunos que atrapalham o rendimento da aula/treino. Weinberg e Gould (2001) entendem que um exemplo instrumental disciplinar pode ser o reforço negativo, este que se caracteriza como ato de desaprovação de certo comportamento do aluno por parte do treinador seguido de uma atitude. Os autores ressaltam que o reforço negativo pode se dar em forma de crítica, ou de punição.

A crítica pode ser conceituada como uma informação verbal disponibilizada pelo treinador frente a um comportamento que ele julga inadequado, o que resultará em um cenário de confrontação, que poderá desencadear uma situação de discussão frente a frente entre indivíduos (WEINBERG; GOULD, 2001). Weinberg e Gould (2001) indicam que a confrontação é contraindicada em situações em que o locutor da crítica se encontra em estado emotivo aflorado, por entender a possibilidade de falas precipitadas e inadequadas, assim como a indicação de seu uso em situações entre indivíduos que dividem um clima hostil há um determinado período de tempo.

Weinberg e Gould (2001) estabelecem que a confrontação deve ser utilizada com cautela e sob as seguintes orientações, optar por expressar os sentimentos de forma construtiva não atacando o caráter do indivíduo ao qual a crítica é realizada, antes de realizar a crítica, pense sobre o que vai dizer e se esta é a melhor decisão, antes de proferir a crítica, confirme se aquele é realmente o padrão inadequado, seja empático, cauteloso e avance gradualmente na crítica.

Outra forma de reforço negativo é a punição, que é um dos meios mais difundidos na sociedade de controle comportamental, sendo que no contexto esportivo, ele se constitui na ideia que ao se punir o atleta por determinado comportamento realizado, este mesmo comportamento não ocorrerá novamente (WEINBERG; GOULD, 2001).

Weinberg e Gould (2001) indicam que há ocasiões em que a punição é necessária e que existem orientações para que ela seja aplicada de forma efetiva, dentre elas estão, a atitude do treinador de, punir igualmente todos os alunos, enfatizar que a punição é pelo comportamento, não sendo algo pessoal, permitir que os próprios atletas opinem na construção das punições, não utilizar as atividades físicas como punição, assegurar-se a punição não será recebida como recompensa, impor a punição de forma impessoal, não punir por erros cometidos durante as partidas, não constranger os alunos durante as punições na frente dos colegas e fazer com que a punição seja cumprida quando usada.

Apesar do reconhecimento da punição como uma estratégia de inibição de comportamentos indesejáveis, Weinberg e Gould (2001) ressaltam que seu uso deve ser moderado e que as consequências pela sua aplicação inadequada são prejudiciais para o ambiente de treino. Entre as consequências estão, a primeira delas, a instauração do medo como ferramenta punitiva, por levar em consideração que os atletas evitarão a punição pela associação com fracasso e o atleta que teme o fracasso se tornará sujeito às pressões psicológicas que atrapalham o rendimento, a segunda consequência seria a possibilidade de alunos que apreciam a atenção exacerbada da turma e do professor, enxergar na punição uma forma de chamar mais atenção, por fim a terceira consequência seria a criação de um ambiente de treino aversivo.

2. 1. 3 O papel do aluno

O papel do aluno no método de ensino-treinamento pode ser definido como a caracterização da interação do aluno com as tarefas propostas juntamente com a intervenção do treinador. Deste modo, esta caracterização poderá se dar de forma passiva baseada na reprodução do que é exigido, ou de forma ativa com participação nas decisões nos desafios propostos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Desta forma, apesar das atividades de aprendizagem serem realizadas pelo aluno, é o treinador quem planeja, propõe e induz as escolhas do aluno para resolver os desafios propostos, definindo assim o seu nível de autonomia por meio dos estímulos de forma ativa ou passiva.

Para compreender os diferentes tipos de papel do aluno com base no grau de autonomia desempenhado por eles, recorreremos a teoria do Spectrum dos estilos de ensino de Muska Mosston 1966-1994 (2008). Segundo Krug (2009), o Spectrum de estilo de ensino é uma estrutura teórica que agrupa diferentes padrões de decisões dos envolvidos no processo pedagógico, estes padrões, são nomeados de estilos de ensino. Cada estilo de ensino, por sua vez, possui categorias de decisões temporais que ocorrem durante a interação entre professor e aluno no ato pedagógico, a reunião destas categorias se define como anatomia do estilo de ensino.

Deste modo, as categorias temporais que definem a anatomia de um estilo de ensino são, a categoria de pré-impacto, impacto e pós-impacto. Cada uma destas categorias será a representação do processo de tomada de decisão, do professor, ou do aluno, ou de ambos. A fase de pré-impacto reúne todas as decisões a serem tomadas antes da atitude de ensino, como por exemplo as decisões a serem tomadas antes da aplicação da tarefa de aprendizagem. A fase de impacto reúne todas as decisões durante a atitude de ensino, como por exemplo, as decisões a serem tomadas durante a aplicação da tarefa. Por fim, a fase de pós-impacto reúne as decisões a serem tomadas após as atitudes iniciais de ensino, como a realização de *feedbacks*.

A filosofia do Spectrum se baseia na ideia de que a educação é resultado da interação entre as decisões de professor e aluno, sendo assim, a combinação de diferentes tomadas de decisões formará um estilo de ensino, originando assim diferentes impactos no desenvolvimento do aluno. Estes impactos poderão ser identificados no que a teoria define como canais de desenvolvimento, sendo estes os canais: cognitivo, emocional, social, moral e físico.

O Spectrum conta com um total de 11 estilos de ensino, cada um representado pelas letras iniciais do alfabeto romano (A-K), além desta denominação, os estilos também são divididos em dois grupos, o grupo dos estilos de reprodução e grupo de estilos da produção. O grupo dos estilos de reprodução (A-E), são representados por estilos que estimulam as respostas dos alunos baseados em processos da memória, demonstrando assim um conjunto de tomadas de decisões concentradas predominantemente na figura do professor, o que nos sugere um papel do aluno predominantemente passivo. Por outro lado, o grupo dos estilos de produção (F-K) são representados por estilos que estimulam as respostas dos alunos baseadas em processos da descoberta (F-G) e criatividade (H-K), apresentando assim um conjunto de tomadas de decisões centradas no aluno, o que nos sugere um papel de aluno predominantemente ativo. Deste modo,

é possível afirmar que os estilos seguem uma ordem crescente de grau de autonomia de (A-K) para os alunos e decrescente para o professor.

Dentro do grupo de reprodução, o primeiro estilo é denominado de estilo A – Comando, este estilo possui o propósito de fazer com que o aluno realize a tarefa com base em um padrão proposto pelo professor, sendo assim necessário realiza-la cuidadosamente e repeti-la o maior número de vezes. Neste estilo, as decisões de pré-impacto, impacto e pós impacto são de responsabilidade total do professor, sendo este então o estilo com menor nível de autonomia para os alunos e de maior autonomia para o professor.

O segundo estilo de ensino do grupo de reprodução é denominado de estilo B – Tarefa, este estilo possui o mesmo objetivo do estilo A - comando, a diferença é que no estilo tarefas adiciona-se a característica de que o aluno pode realizar a tarefa individualmente e de forma privada. Na fase de pré-impacto o professor continua tomando todas as decisões, já fase de impacto os alunos conquistam algumas pequenas decisões como: ordem das tarefas, tempo de início, ritmo, tempo de término, intervalo, postura, localização, vestimenta e início de esclarecimentos. O terceiro estilo do grupo de reprodução é o estilo C – Recíproco, o objetivo deste estilo é fazer com que os alunos trabalhem em duplas e realizem a retroalimentação entre eles com base nos critérios estabelecidos entre eles. Na fase de pré-impacto as decisões continuam a cargo do professor, na fase de impacto, haverá a divisão entre aluno executante e aluno observador, onde o papel do aluno observador é oferecer retroalimentação ao aluno executante com base nos critérios estabelecidos pelo professor, já na fase de pós impacto, as decisões ficam a cargo do professor oferecendo retroalimentações ao observador.

O quarto estilo do grupo de reprodução é o estilo D – Autochecagem, o objetivo deste estilo é fazer com que o aluno faça a própria avaliação do seu desempenho. Na fase de pré-impacto é o professor quem toma todas as decisões, já na fase de impacto é o aluno que toma as decisões quanto a execução, entretanto, ainda com base em critérios estabelecidos pelo professor, é só então na fase de pós impacto que as decisões quanto a retroalimentação são de responsabilidade total do aluno. O quinto e último estilo do grupo de reprodução é o estilo E – Inclusão, este estilo tem o objetivo de fazer com que o aluno selecione nível de tarefa que pode executar além de checar o próprio trabalho. Na fase de pré-impacto o professor toma todas as decisões, principalmente na elaboração de diferentes níveis de tarefa, já nas fases de impacto e pós impacto quem toma as decisões são os alunos.

Entrando no grupo dos estilos de produção, o primeiro é denominado de estilo F – Descoberta guiada, que tem o propósito de fazer com que o aluno aprenda o conceito estabelecido por meio de questionamento. Na fase de pré-impacto o professor toma todas as decisões, na fase de impacto, o professor media as situações de aprendizagem por meio de questionamentos e respostas dos alunos, afim de que ele descubra uma única resposta possível, por fim, na fase de pós-impacto o professor ainda toma todas as decisões quanto a retroalimentação. O segundo estilo do grupo de produção é denominado de estilo G – Descoberta convergente, o propósito deste estilo é fazer com que o aluno chegue a uma resposta única por meio da tentativa e erro sem o auxílio do professor por meio dos questionamentos. Na fase de pré-impacto o professor continua tomando as decisões quanto ao conteúdo, na fase de impacto o aluno toma todas as decisões quanto aos procedimentos, assim como na fase de pós impacto, cabendo ao professor oferecer a retroalimentação sobre a decisão tomada.

O terceiro estilo do grupo de produção é o estilo H – Produção divergente, este estilo possui a premissa de engajar o aluno na descoberta de múltiplas respostas para um ou mais problemas. Na fase de pré-impacto o professor ainda toma as decisões respectivas a produção do desafio e dos conteúdos, na fase de impacto, o aluno é quem toma todas as decisões na busca por respostas múltiplas, por fim na fase de pós-impacto, professor e aluno discutem sobre a aplicabilidade das respostas realizando uma retroalimentação conjunta. O quarto estilo de produção é o estilo I – Programa individual, o propósito deste estilo é fazer com que o aluno planeje, desenvolva e avalie um programa individual de aprendizagem, na fase de pré impacto, a única decisão do professor é quanto a seleção de conteúdo, sendo assim, as demais decisões de planejamento são de decisões do aluno, as fases de impacto e pós impacto são todas de responsabilidade do aluno.

O quinto estilo de produção é estilo J – Iniciado pelo aluno, cujo objetivo é fazer com que o aluno engaje em todas as decisões do estilo, restando ao professor apenas o papel de orientação quanto a aplicabilidade das respostas. E por fim, o último estilo, o estilo K – auto ensino, tem objetivo de fazer com que todas as decisões sejam de responsabilidade do aluno não possuindo assim a presença da figura do professor. Este estilo é evidenciado em situações onde o aluno se engaja na produção real de conhecimento por meio de metodologias planejadas por ele mesmo.

Liguetti, Tsukamoto e Dantas (2011) afirmam que não existe um estilo melhor do que o outro, e sim a ideia de que cada estilo tem suas vantagens e desvantagens, cabendo ao treinador escolher e combinar os melhores estilos de acordo com os objetivos de ensino.

Entretanto é importante destacar que a competência tática faz parte das exigências do ensino esportivo, sendo assim, se torna necessário colocar o aluno em situações ativas de produção que o estimule a elaborar suas decisões e assim toma-las, pois situar o aluno em um estado passivo apenas de reprodução durante os treinos não o qualifica para momentos de boas escolhas durante o jogo (GONZÁLZ; BRACHT, 2012).

Gozzi e Rute (2006) em pesquisa cujo objetivo era identificar os estilos de ensino dos treinadores de clubes da cidade de Campinas – SP, apontaram que o estilo mais utilizado e consolidado entre os profissionais da amostra foi estilo tarefa. Segundo os autores, a utilização em sobrepujança deste estilo se dá pela crença de proporcionar a aquisição de conhecimentos de uma forma mais rápida.

Na contramão deste estudo, Clemente (2014) aponta a eficácia dos estilos indiretos centrados no aluno em comparação com os estilos diretos centrados no professor, em relação aquisição de competências do jogo. Segundo o autor, pela característica de exigir do aluno a reflexão, busca por uma resposta e tomada de decisão, os estilos centrados no aluno são capazes de promover a compreensão da ordem tática do jogo de forma contextual à técnica e de maneira duradoura. Além destes benefícios, há a vantagem de fomento à liderança, responsabilidade, motivação e comprometimento com a prática.

De forma geral, podemos apontar que os estilos de ensino adotados pelos treinadores são capazes de demonstrar o modo de participação dos alunos nas resoluções das tarefas propostas com base na identificação de dois elementos, a responsabilidade e autonomia, o que nos permite compreender que, para cada estilo de ensino haverá um nível destes elementos.

Em outras palavras, o papel do aluno no método de ensino-treinamento pode ser inferido com base no estilo de ensino adotado pelo professor, sendo que nos estilos de reprodução a definição dos objetivos, conteúdos e métodos é de responsabilidade exclusiva do professor, tendo o aluno pouca autonomia no desenvolvimento das tarefas de ensino. Por sua vez, nos estilos produção o professor busca desenvolver a autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem, na medida em oferece mais liberdade de ação e múltiplas respostas aos desafios enfrentados pelos alunos, chegando, inclusive, a compartilhar responsabilidades na definição de objetivos, conteúdos e métodos.

2.2 AS CRENÇAS DOS TREINADORES

Para Dewey (1978) crenças são estruturas cognitivas que se organizam na mente das pessoas em decorrência de suas experiências, algo semelhante a um pensamento, porém sem a validade de um conhecimento científico. Para Rokeach (1981) crenças são proposições pessoais inconscientes ou conscientes que podem ser detectadas nas atitudes dos sujeitos e que possuem três componentes em sua essência, o cognitivo que a liga ao conhecimento; o afetivo que se relaciona aos sentimentos dos sujeitos e o atitudinal que orienta a ação do sujeito no modo de agir.

O conceito de crença pode ser melhor sintetizado quando comparado com o conceito de conhecimento. Segundo Richardson (1996) o conhecimento tem como características, uma justificativa epistemológica e o reconhecimento do mesmo como uma verdade por parte de uma comunidade de indivíduos. Por outro lado, a crença é uma ideia que o indivíduo acredita ser verdadeira, mas que não está baseada em evidências, assim como não possui um respaldo significativo entre grupos de indivíduos.

López (1993) aponta que as crenças possuem seis características, sendo elas; a presunção existencial; a alternatividade; o aspecto valorativo; o armazenamento episódico; o caráter hereditário; e o caráter funcional de microlentes construtivas. A característica de presunção existencial se remete a capacidade do sujeito de criar representações mentais pautadas em convicções pessoais sobre os fatos ou indivíduos, mas que nem sempre estão pautadas em evidências. A alternatividade, por sua vez, remete ao fato de as crenças serem construções idealizadas, nem sempre condizentes com a realidade.

O aspecto valorativo se refere ao caráter afetivo presentes nas crenças, na medida em que são influenciadas pelos sentimentos dos sujeitos em relação aos objetos, pessoas e instituições. O armazenamento episódico, retrata a capacidade que uma crença tem de se constituir com base em uma experiência vivida. Já o caráter hereditário se refere ao fato de muitas crenças terem origem na aprendizagem com os antigos mestres, algo que se passa do mestre ao discípulo. Por fim, o caráter funcional de microlentes se refere a característica da crença de orientar a percepção do indivíduo de forma particular diante a realidade.

Pajares (1992) acrescenta que as crenças possuem duas características importantes, sendo elas, o fato de serem dificilmente alteradas e de funcionarem como filtros de aquisição de novas crenças e conhecimentos, o que faz delas importantes alvos de investigação.

De modo geral, as crenças influenciam toda e qualquer atividade profissional que exija algum tipo de tomada de decisão, o que nos permite apontar também a existência de classificações de crenças com base nos diversos campos atuação profissional da sociedade. No campo do ensino, alguns trabalhos se propõem a compreender os sistemas de crenças dos professores com objetivo de analisar a ação pedagógica (CLARK; PETERSON, 1986; PAJARES, 1992; LÓPEZ, 1993).

Navarro (2012) traz o conceito de crenças sobre o ensino, ou mais precisamente, as crenças pedagógicas, que se definem como um grupo de crenças que caracterizam o modo particular de ensino de cada professor. Em referência ao trabalho pedagógico dos professores, Navarro (2012) classifica as crenças pedagógicas em cinco categorias. Crenças sobre as estratégias de ensino, que dizem respeito aos objetivos de aprendizagem, procedimentos, métodos, e tarefas de aprendizagem. Crenças sobre o conteúdo, que dizem respeito aos conhecimentos e conteúdos que os professores julgam necessários a serem ensinados para os alunos. Crenças sobre os alunos e as formas como eles aprendem. Crenças sobre como o professor aprende a ensinar. E crenças sobre o papel do professor enquanto motivador do processo de aprendizagem dos alunos.

Navarro (2012) considera as crenças docentes como elementos diferenciadores entre as formas de ensino de cada professor mesmo que os objetivos sejam semelhantes. O autor aponta que as práticas dos professores são definidas e organizadas com base em suas crenças particulares sobre o ensino. A partir desta consideração entende-se que a intervenção docente não deve ser analisada apenas a partir das ações pedagógicas observáveis no cotidiano das aulas, mas por outros elementos como as crenças, que são capazes de influenciar indiretamente a aprendizagem dos alunos.

Para López (1993) as crenças são elementos estruturantes das aulas, assim como são elementos fundamentais para definir as escolhas metodológicas e os dilemas pertinentes no ambiente de ensino. Neto (2003) acrescenta que as crenças docentes são imagens que profissionais fazem de si mesmos e de seu trabalho, e que acabam se traduzindo em normas e princípios de ensino.

Para Ramos *et al.* (2018), as pesquisas mais recentes sobre o pensamento do professor possuem a tendência de analisar os processos reflexivos dos futuros professores, se atendo à diversas estruturas mentais, entre elas as crenças e se dividindo em duas linhas de investigação, sendo elas, a linha de pesquisas que possui o objetivo de investigar os propósitos e metas

curriculares. E a linha de pesquisas que visa investigar as crenças sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem, sendo esta última, a linha de investigação que estabelece uma relação com as crenças sobre os métodos de ensino e seus componentes.

No contexto da Educação Física, alguns autores têm investigado as crenças de estudantes universitários, trazendo assim considerações que auxiliam possíveis esclarecimentos sobre o que pensam os acadêmicos sobre os métodos de ensino e mais precisamente sobre as tarefas de aprendizagem. Ramos *et al.* (2014), por exemplo, tiveram o objetivo de analisar as crenças e conhecimentos prévios de alunos de graduação em Educação Física, no início do curso, sobre o ensino de esportes. Os resultados apontaram que as crenças dos alunos foram formadas pelas experiências na infância e pela opinião de seus antigos treinadores. Sobre as crenças propriamente ditas, foram identificadas aquelas de que o ensino de esportes deve priorizar as habilidades motoras, além das técnicas esportivas e que as mesmas deveriam ser ensinadas por meio de tarefas analíticas.

Anos mais tarde, Ramos *et al.* (2018), em pesquisa com os mesmos indivíduos do estudo citado anteriormente, voltaram a analisar as crenças sobre o ensino de esportes no último ano de graduação. Como resultados encontraram que algumas crenças se mantiveram, sendo elas, a de que somente tarefas de tipo analíticas servem para o ensino da técnica esportiva, desconsiderando assim outras possibilidades como tarefas do princípio global, que a fragmentação do conteúdo facilita a aprendizagem, que os conteúdos técnicos são essenciais para a aprendizagem esportiva, minimizando a relevância dos conteúdos táticos, que as aulas devem ser sempre motivadoras, que tarefas do tipo sintética são motivadoras e que servem apenas para o ensino da tática.

Deste modo, os autores identificaram que as disciplinas de caráter teórico-prático do currículo dos sujeitos da pesquisa contribuíram tanto para reforçar crenças prévias, quanto para promover determinadas mudanças conceituais sobre o entendimento relativo à procura de uma prática mais global e que proporcionem um papel mais ativo por parte do aluno. Segundo os autores, no ambiente acadêmico existem debates sobre a eficácia dos diferentes modelos de ensino, e que estes debates seriam responsáveis por uma possível interferência na forma como os sujeitos interpretam a sua prática pedagógica esportiva.

Souza *et al.* (2017), em pesquisa que também buscou analisar as crenças de universitários sobre o ensino de esportes, apontam que a fundamentação desta preferência surge de experiências positivas do passado enquanto estavam no papel de atleta e que muitas vezes

estas crenças são reforçadas com a ausência de oportunidades de ensino durante a graduação, fazendo das vivências do passado uma fonte de exemplos sobre como proceder no papel pedagógico do presente.

Sobre o componente da intervenção do professor, Souza *et al.* (2017), apontam que os acadêmicos participantes da investigação apresentam a instrução verbal direta como característica principal. De acordo com os autores, este tipo de instrução se caracteriza pela presença de *feedbacks* prescritivos, cujo objetivo é descrever como a ação ensinada deve ser feita, *feedbacks* avaliativos, cujo a intenção é atribuir um juízo de valor ao desempenho dos alunos e ausência de *feedbacks* interrogativos. É identificado também na pesquisa que os acadêmicos optaram por este tipo de instrução por acreditarem que desta forma conseguem incentivar positivamente os alunos.

Deste modo, com base na identificação deste tipo de instrução, assim como a predominância da escolha de tarefas analíticas, neste estudo, os autores concluem que o estilo de ensino característico dos acadêmicos participantes é o estilo direto (SOUZA *et al.*, 2017), o que nos remete a ideia de um papel relativamente passivo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Na contramão destes resultados, Bernstein, Herman e Lysniak (2013), em pesquisa que teve como objetivo determinar como as crenças dos acadêmicos de Educação Física afetam no planejamento de aulas, revelaram que em relação à escolha da tarefa de aprendizagem, os participantes da pesquisa tinham a tendência de optar por tarefas onde a estrutura do esporte a ser ensinado era modificada. Segundo as autoras, os acadêmicos possuíam esta percepção por acreditarem que as tarefas próximas ao contexto do jogo eram mais motivadoras, além de revelarem que tiveram acesso a esta opção de tarefa apenas no ambiente acadêmico.

Martanin e Collier (2003), tiveram o propósito de descrever as crenças de três acadêmicos ao longo de quatro anos no programa de formação de professores de Educação Física. As autoras indicam que, no que diz respeito às crenças sobre o planejamento e instrução, os acadêmicos acreditavam que o planejamento prévio da aula atribuía algum tipo de credibilidade para a área da Educação Física, assim como a crença de que o espaço acadêmico era o grande responsável por oportunizar conhecimentos sobre como planejar a aula e a crença de que a autoreflexão do professor é capaz de melhorar o processo de instrução.

Além das pesquisas sobre as crenças pedagógicas dos professores de Educação Física, a literatura apresenta, por mais que reduzida, alguns trabalhos que elucidam as crenças de

treinadores esportivos sobre as suas respectivas realidades de atuação. Vargas (2017), por exemplo, examinou se treinadores de futebol Húngaros acreditavam ser necessário serem bons pedagogos para ensinar a modalidade de forma eficiente, além de serem conhecedores da modalidade. Além disso, com pesquisa buscou identificar as crenças pedagógicas dos treinadores sobre os conteúdos de valores humanos e os instrumentos mais importantes para prática de ensino e treinamento.

Em termos de resultados, chegou-se à conclusão de que os treinadores da amostra reconhecem a dimensão pedagógica em suas atuações, eles acreditam na importância deste conhecimento. Porém, treinadores com elevado grau de qualificação profissional creem que devem formar, além de atletas, pessoas com valores humanos positivos para a vida em sociedade. Já os treinadores com baixa qualificação profissional, demonstraram acreditar que o foco da formação deve ser em promover aspectos atléticos ligados à modalidade.

A despeito das discordâncias, identificou-se crenças comuns entre os treinadores da amostra, como por exemplo a crença da necessidade do talento inato para o sucesso esportivo, a crença na importância da participação dos atletas em competições e a crença de que o ambiente esportivo é uma importante ferramenta educacional (VARGAS, 2017).

Collet *et al.* (2019) em pesquisa que buscou verificar a percepção de treinadores de basquetebol sobre a importância de determinados elementos do desenvolvimento desportivo de jovens atletas apontam que, no que diz respeito ao tema de envolvimento pessoal dos alunos nas práticas esportivas, os treinadores acreditam ser necessário uma diversificação esportiva nos primeiros contatos com o esporte, que nos primeiros anos de prática do basquetebol o conteúdo deve ser apresentado de forma lúdica, que a especialização na modalidade e maiores exigências de treinamento devem ser iniciadas entre os 13 e 15 anos e que os conteúdos centrais a serem ensinados são as habilidades técnicas por serem base dos elementos táticos.

Sobre o relacionamento entre os atores da formação esportiva, Collet *et al.* (2019) afirmam que os treinadores acreditam na importância do apoio dos pais para participação na prática, na capacidade de influência deles próprios para com os alunos enquanto treinadores e na influência de atletas mais velhos sobre atletas mais novos. Por fim, sobre o tema das configurações adequadas de treinamento, os treinadores possuíam crenças de que para desenvolver um bom trabalho de treinamento com jovens é necessário uma boa estrutura física e material, que a escola e mais precisamente a Educação Física escolar é um ótimo ambiente

para se desenvolver o gosto pelo basquetebol, pois é possível trabalhar a prática de várias outras modalidades de forma divertida além do trabalho com as diferentes capacidades motoras.

Deste modo ao analisar a literatura das crenças, e mais precisamente, sobre a classificações das crenças pedagógicas propostas por Navarro (2012), é coerente destacar que as crenças pedagógicas, sendo mais precisamente, as crenças sobre as estratégias de ensino, são responsáveis pela filtragem de novos conhecimentos relacionados aos componentes do método de ensino-treinamento, tarefas de aprendizagem, intervenção do professor, assim como as crenças sobre os alunos e a forma como eles aprendem sustentam as decisões sobre como influenciar o papel do aluno durante a prática das atividades.

Em resumo, com base nos autores citados, é possível afirmar que ao longo das experiências de vida pessoal, os treinadores são capazes de formular crenças que orientam a forma como pensam os propósitos do treinamento, quais conhecimentos devem ser ensinados, a forma como os atletas aprendem e quais estratégias de ensino devem ser utilizadas, sendo assim compreende-se que os métodos de ensino dos treinadores são influenciados pelas suas respectivas crenças, o que recomenda a investigação das mesmas em estreita relação com análise da prática de ensino e treinamento *in loco*.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos a caracterização do estudo no que diz respeito ao método. Para tanto, esclarecemos a escolha quanto à abordagem metodológica, classificação com base no objetivo, caracterização dos treinadores, técnicas e instrumentos de coleta e a técnica de análise de dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, pois objetiva-se compreender com profundidade as estruturas do fenômeno pesquisado. Segundo Oliveira (2005) a pesquisa qualitativa tem como característica a reflexão sobre a realidade em que o objeto está inserido, permitindo assim uma delimitação do tempo e espaço do estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características que a definem, sendo elas: o contato direto entre o pesquisador e local ao qual o objeto de estudo pertence; a descrição detalhada dos dados coletados; o privilégio da compreensão dos processos ao invés do produto final; a opção do pesquisador de construir a pesquisa de modo indutivo com base nas evidências sugerida pelos dados; e a consideração da intencionalidade dos sujeitos que interagem com objeto de estudo.

No que se refere aos objetivos, trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva-exploratória. De acordo com Gil (1987), a pesquisa descritiva possui a finalidade de descrever características de determinada população ou fenômeno, ou até mesmo estabelecer relações entre variáveis, deste modo, algo que se objetiva neste trabalho com a caracterização dos métodos dos treinadores. A característica exploratória desta pesquisa, vincula-se à finalidade de proporcionar um maior esclarecimento sobre o problema proposto, trazendo assim maior compreensão e novas abordagens sobre o tema.

Quanto ao método, optamos pelo estudo de caso, sendo mais específico na variação de estudo de casos múltiplos. Segundo Yin (2001) o estudo de caso se define como uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações complexas em que a presença humana está inserida, sendo de fato uma investigação empírica que estuda um fenômeno

contemporâneo. Por sua vez, o estudo de casos múltiplos é a variação onde se investiga o cruzamento de dados de diferentes casos inseridos na mesma realidade.

Para Yin (2001) existem cinco situações em que é necessário a utilização do estudo de caso como método, sendo elas, em situações para explicar vínculos casuais em intervenções da vida real que são muito complexas para métodos experimentais, quando é preciso descrever intervenções no contexto em que ocorrem, para ilustrar determinados tópicos em uma investigação, para explorar uma situação complexa de resultados e como uma forma de meta-avaliação de determinados processos.

No que se refere ao estudo de casos múltiplos, entende-se que uma das chaves para a construção de um estudo deste tipo, é obedecer a lógica de replicação do processo nos diferentes casos, onde o pesquisador deve aguardar resultados de análises semelhantes ou diferentes entre os casos da amostra (YIN, 2001). Segundo Yin (2001) a elaboração de um estudo de casos múltiplos deve seguir as seguintes fases: definição e planejamento, preparação, coleta e análise e análise e conclusão.

Na fase de definição e planejamento é onde pesquisador desenvolve a teoria e hipótese, projeção do protocolo de coleta de dados e a seleção dos casos. Já na fase preparação, coleta e análise, é onde ocorre aplicação dos estudos no campo e a descrição dos casos de forma isolada. Por fim, na fase de análise e conclusão, é onde ocorre o cruzamento de dados dos diferentes casos, alteração ou confirmação das hipóteses e a redação dos relatórios de cada caso.

3. 2 SELEÇÃO DOS TREINADORES PARTICIPANTES

Para o processo de seleção dos treinadores da pesquisa estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: (1) estar atuando profissionalmente com equipes de categorias de base de basquetebol da cidade de Goiânia; (2) possuir participação em competições oficiais regionais; (3) possuir interesse e disponibilidade para a realização da pesquisa. Com base nestes critérios entramos em contato com quatro indivíduos indicados como treinadores de equipes participantes do Campeonato Goiano 2017 de categorias de base, entretanto apenas três informaram que iriam realizar trabalhos no período da pesquisa com atletas das categorias de base no período da pesquisa.

Após a seleção dos treinadores iniciamos o processo de definição da categoria (faixa etária) a ser investigada, para tanto os critérios de escolha foram: (1) ser uma categoria cuja a faixa etária seja de responsabilidade dos três treinadores da amostra; (2) ser uma categoria de direcionamento da formação para uma modalidade esportiva específica (GRECO, 2002). Com base nestes critérios, a categoria escolhida foi a sub-15. Segundo Greco (2002), do ponto de vista da formação esportiva em longo prazo, na faixa etária dos 15 anos é recomendada a orientação do processo de ensino e treinamento para modalidades específicas, sendo assim, é comum na realidade nacional encontrarmos jovens atletas iniciando a vida esportiva em uma ou duas modalidades esportivas de forma orientada, o que faz desta uma categoria de interesse para a investigação.

3. 3 TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Em relação a técnica de coleta dados, optou-se por um conjunto que engloba procedimentos de: entrevista semiestruturada, observação sistemática e estimulação da memória. Para Gil (2008), a entrevista semiestruturada é definida como uma espécie de roteiro construído por frases temáticas e palavras-chave, cujo o objetivo é fazer com que o entrevistado discorra sobre o tema abordado. Em outras palavras, este tipo de entrevista permite que os treinadores dialoguem sobre o tema abordado com base em seu ponto de vista.

O roteiro de entrevistas semiestruturada foi constituído por questões (Apêndice I), no intuito de acessar as crenças dos treinadores sobre o treinamento e o método de ensino-treinamento adotado [(1) tarefas de aprendizagem, (2) intervenção do professor/treinador, (3) papel do aluno] (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), objetivando assim acessar o campo do pensamento do treinador sobre o método de ensino-treinamento, sendo a mesma registrada por um gravador de áudio para posterior análise.

Em relação a observação, Prodanov e Freitas (2013) a definem como a utilização dos sentidos na obtenção de determinados dados da realidade. Para ser efetivada, a observação deve servir a um objeto preestabelecido de pesquisa, ser planejada, ser registrada de forma sistemática e ser passível de verificação quanto ao grau de precisão em todas as fases do estudo.

Dentre os tipos de técnicas de observação, a observação sistemática é caracterizada pela elaboração prévia por parte do pesquisador do plano de observação no campo, sendo que este

plano é estabelecido previamente e baseado em categorias de análise que se originaram de um estudo exploratório anterior (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Deste modo, será realizada a observação e filmagem dos contextos das aulas por meio de uma câmera digital posicionada em um ponto do local de treino capaz de realizar o mínimo de interferência, e a captação de áudio por meio de um microfone de lapela e gravador de voz fixo aos treinadores. Serão registradas e analisadas 06 sessões de treino de cada treinador, com a intenção de identificar as atividades de treino. Segundo Saad (2002) as atividades de treino representam unidades de ações organizadas que revelam a estrutura participativa dos atletas na sessão de treino. Com base neste conceito podemos definir que a atividade proposta pelo professor é capaz de revelar o método escolhido para posterior análise cumprindo a finalidade da pesquisa.

Em cada sessão de treino identificaremos as atividades e em cada atividade da sessão haverá a descrição das escolhas metodológicas dos treinadores por meio da observação sistemática e registro com base no roteiro de observação (Apêndice II), o qual foi elaborado pelo pesquisador em referência aos três componentes do método de ensino-treinamento [(1) tarefas de aprendizagem, (2) intervenção do professor/treinador, (3) papel do aluno] (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Na primeira parte do instrumento, no que se refere ao elemento-chave de tarefa de aprendizagem, cada escolha metodológica poderá ser caracterizada em: exercício analítico, exercício sincronizado, brincadeiras, jogo reduzido, jogo pré-desportivo, situação de jogo e jogo formal, além desta caracterização, descreveremos o número de participantes em cada atividade, a escolha dimensional do espaço em que a atividade se realiza e o tempo em minutos gasto na mesma.

Em relação a segunda parte, no elemento-chave intervenção do treinador, teremos como pontos descritivos e de captação de áudio dos treinadores, as seguintes dimensões; a organização do trabalho pedagógico; a instrução (explicação, demonstração, orientação e indagação); motivação e disciplina. Por fim, na terceira parte, o elemento-chave papel do aluno, será respaldado em um gradiente sobre o nível de autonomia e responsabilidade que os alunos desempenham durante a atividade proposta com base na identificação e análises das escolhas de treinador e aluno no decorrer das atividades propostas. Em resumo, a técnica de observação será utilizada para acessarmos o comportamento do treinador em relação ao método de ensino-treinamento.

Para finalizar utilizaremos a técnica de estimulação de memória que consiste na ação de expor, individualmente aos treinadores, trechos selecionados de imagens e áudios dos treinos com a intenção de identificar as justificativas pessoais para determinadas escolhas metodológicas. Além disso, espera-se identificar a origem social ou os contextos de aprendizagem das crenças apresentadas para justificar as escolhas metodológicas (Apêndice IV).

Segundo Shavelson *et al.* (1986), existem dois grupos de estratégias metodológicas de investigação do pensamento pedagógico, seriam elas, o grupo das situações simuladas e o grupo das análises de situação de protocolo. O primeiro grupo de estratégias se baseia na ideia de apresentar ao sujeito pesquisado simulações de situações, com as quais ele se depara cotidianamente, e assim solicitar juízos sobre os temas apresentados. Já o segundo grupo de estratégias se baseiam no mapeamento dos processos intelectuais dos sujeitos, por meio de técnicas de reconstrução de atitudes, dentre estas técnicas se encontra a estimulação de memória.

Deste modo, a estimulação de memória é melhor indicada em casos em que se visa iluminar os processos psicológicos que levaram os sujeitos a tomarem suas decisões pedagógicas durante a fase interativa, ou seja, durante a aplicação do método de ensino-treinamento. É importante destacar que a utilização das técnicas de entrevistas, observação e estimulação da memórias, quando realizadas em conjunto, são capazes de oferecer uma análise aprofundada sobre parte do pensamento dos treinadores, assim como o comportamento dos mesmos, além de oferecer a possibilidade confrontar estes dois elementos de análise, o que permite interpretar o fenômeno investigado considerando a sua complexidade.

3. 4 CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO DA COLETA DE DADOS

No projeto inicial, a previsão para a realização da coleta era o primeiro semestre de 2020, entretanto, devido a pandemia da Covid-19 e em função de medidas sanitárias para contenção da transmissão da doença as atividades esportivas (treinos e competições) e o trabalho presencial dos treinadores foram suspensos.

Do ponto de vista legal, as atividades de prestação de serviços de todos os setores da cidade de Goiânia foram regulamentadas por diversos decretos governamentais que tratavam da suspensão, flexibilização e reabertura destas atividades ao longo do período de

desenvolvimento da situação pandêmica, incluindo os serviços de clubes, onde os treinadores investigados atuam. O primeiro decreto governamental que afetou diretamente as atividades investigadas foi o Decreto nº 9633 de 13 de março de 2020 (GOIÁS, 2020) (Apêndice II), que dispunha sobre a decretação da situação de emergência na Saúde Pública no estado de Goiás em razão da disseminação do novo corona vírus, este decreto suspendeu diversas atividades, dentre elas as atividades de treinamento esportivo.

A partir deste decreto, diversos outros foram promulgados com a finalidade de manutenção da suspensão das atividades, sendo que somente a partir do Decreto de nº 9685 de 29 de junho de 2020, é que houve a reabertura e flexibilidade de diversas atividades, dentre elas as atividades esportivas investigadas, com a condição de que fossem tomadas as medidas sanitárias contra a propagação do vírus, conforme propostas dos órgãos competentes. Entretanto, mesmo com a liberação, as direções das equipes investigadas optaram por retornar as atividades apenas no primeiro semestre de 2021 por questões de adequação às novas exigências e reestruturação das aulas. Com a liberação, a coleta de dados ocorreu entre o dia 20/01/2021 até 29/04/2021.

Durante o período de coleta foi exigido uma série de medidas sanitárias que influenciavam diretamente este processo, dentre estas medidas, as que foram comuns a todos os locais de coletas, se tratavam do uso obrigatório de máscaras e da higienização programada pelos treinadores durante as sessões. De modo específico, no local onde T3 realizava seus treinamentos, foi exigido que as observações fossem realizadas à maior distância possível da quadra devido a um maior rigor no controle de pessoas no local.

Em relação aos procedimentos de coleta, todos os contatos com os treinadores se deram de forma particular, não havendo interação entre eles, deste modo, o primeiro contato teve o propósito de apresentação da pesquisa e das condições de participação. Após o aceite, os treinadores foram submetidos à entrevista semiestruturada, sendo que o tempo médio deste procedimento com todos os investigados foi de 35 minutos.

Por sua vez, a observação foi realizada em seis (6) aulas de cada treinador contando com um tempo médio de 1 hora e 30 minutos cada aula. É importante retratar que durante a observação das aulas houve casos de infecção a Covid 19 em uma das equipes analisadas, sendo assim foi necessário a suspensão das sessões, havendo assim a retomada das observações após a realização de exames tanto do pesquisador quanto do treinador e dos jovens atletas da equipe. Por fim, após análise das observações, identificou-se alguns elementos significativos do método

de treino de cada treinador, isso em relação às tarefas, intervenção e papel do aluno. Com base nessa análise prévia, foram selecionados nas filmagens trechos do treino que representassem as características predominantes do método, os quais foram utilizados para a estimulação de memória que apresentou uma média de tempo de 47 minutos.

3. 5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Sobre a técnica de análise de dados, optamos por utilizar a análise temática, que é definida por Braun e Clarke (2006) como um procedimento para identificar, analisar e interpretar padrões ou temas a partir do levantamento de dados qualitativos. Os temas são estruturas da análise que captam algo de relevante sobre os dados e favorecem a organização, descrição e interpretação dos resultados de pesquisa.

Souza (2019) aponta que as vantagens de se utilizar a análise temática são; a flexibilidade que ela possui pela possibilidade tratamento dos diferentes tipos de pesquisas qualitativas; a facilidade de aprendizado e execução desta técnica; a acessibilidade para pesquisadores iniciantes; a alta compreensão dos resultados por parte de indivíduos leigos em relação a ciência; a participação de colaboradores da pesquisa no processo de análise; a alta capacidade de sumarização dos dados e sugestões de ideias para outras pesquisas.

No que diz respeito a condução da análise temática, Braun e Clarke (2006) estipulam seis etapas para a sua execução. A primeira etapa é denominada de familiarização de dados e consiste na transcrição dos dados coletados, leitura do banco de dados e anotações iniciais sobre ideias relevantes ao problema de pesquisa. A segunda etapa é denominada de geração de códigos e possui o propósito de reunir extratos do banco de dados, que nada mais são do que dados extraídos do banco a partir de um processo de codificação. Os diferentes códigos de uma análise de dados se resumem a elementos de identificação de dados brutos que possuem o potencial de serem avaliados em relação ao fenômeno. A segunda fase estará finalizada quando todos os extratos forem codificados, obtendo assim uma lista de diferentes códigos representando diferentes extratos.

A terceira fase consiste na produção de temas com base na análise dos códigos gerados na fase anterior. Braun e Clarke (2006) apontam que para se formar temas é necessário que o pesquisador construa mapas mentais entre os códigos, buscando assim elementos superiores que possam ligar diferentes códigos, estes elementos serão denominados de temas. A terceira

fase será finalizada quando houver uma lista de candidatos ao título de tema. Na quarta fase, os pesquisadores devem se concentrar em revisar os temas, sendo que uma das técnicas de revisão é conhecido como a dupla via de Patton (2015). Nesta técnica deve-se analisar os dados codificados dentro dos temas buscando identificar a homogeneidade interna de cada um deles, ou seja, verificando elementos que os fazem pertencerem a determinado tema, e ao mesmo tempo identificar a heterogeneidade externa, que é justamente o que os tornam diferentes (SOUZA, 2019).

A quinta fase se baseia na definição e nomeação dos temas a partir de uma nova revisão dos dados buscando pela essência dos mesmos. Para confirmar a execução da quinta fase é necessários que os pesquisadores realizam a técnica da dupla via novamente com os temas. Por fim, a sexta e última fase se refere a produção do relatório, que deve contar com uma descrição concisa, coerente e lógica entre os dados, além da possibilidade de ilustração dos mesmos a partir de mapas conceituais dos temas da pesquisa.

Com base nesta organização, os dados advindos das três técnicas de coleta foram analisados de forma separada para cada treinador, onde primeiramente foram analisadas as informações presente nas entrevistas, posteriormente, as informações contidas nas observações e, por fim, após os cruzamentos de informações entre entrevistas e observações, construiu-se o recorte de mídias e roteirização para a estimulação de memória.

3. 6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo foi realizado tendo como referência os princípios éticos da pesquisa científica emanados na Resolução 510 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Registra-se que pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, sob o registro CAAE 03932718.3.0000. 5083. Tendo em vista a necessidade de obtenção da anuência e consentimento dos treinadores, elaboramos o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o Anexo I, o qual foi devidamente apresentado e assinado pelos participantes.

4 RESULTADOS

A partir da análise dos dados, chegou-se a um conjunto de resultados que expressam o pensamento e o comportamento dos treinadores em relação ao método de ensino-treinamento. Em outras palavras, do ponto de vista do pensamento, os resultados permitiram identificar as concepções dos treinadores sobre os objetivos e conteúdos das categorias de base analisada, bem como as concepções sobre o método de ensino-treinamento. Em relação ao comportamento, identificou-se como os treinadores materializam o método. Por fim, novamente, do ponto de vista do pensamento, foi possível identificar as justificativas dos treinadores em relação ao método de ensino-treinamento adotado. Em suma, os resultados permitiram caracterizar as escolhas metodológicas dos treinadores, considerando aquilo que o treinador acredita ou defende que deve ser feito, o que efetivamente faz e o porquê faz de determinada maneira. Registra-se que os resultados foram apresentados e discutidos de maneira articulada em referência a cada treinador investigado (T1, T2 e T3).

4.1 O TREINADOR – T1

T1 é um treinador de 56 anos que teve suas primeiras experiências com o basquetebol ainda na infância, esta aproximação o levou a desenvolver uma carreira como jogador profissional da modalidade. O treinador é formado em licenciatura plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física e Desportos de Catanduva – SP (ESEFIC) entre os anos de 2002 e 2006. Possui formação complementar em cursos de pós graduação relacionados a área da Educação Física, ligados ao treinamento esportivo e à docência universitária. Além destes cursos, também possui certificação dos cursos de formação de treinadores da Confederação Brasileira de Basketball (CBB) nos níveis 1 e 2. Em relação a experiência profissional como treinador de basquetebol, acumula passagens por clubes que possuem categorias de base nas cidades de São Paulo e de Goiânia, além de contar com a experiência como *personal trainer*.

4.1.1 Os objetivos e conteúdos das categorias de base para T1.

Para T1, o objetivo da categoria de base (sub-15) deve se pautar em dois aspectos, o aspecto técnico-tático, voltado para aprendizagem da modalidade e o aspecto moral, da formação em valores. Do ponto de vista técnico-tático, T1 acredita que o objetivo é ambientar os alunos na competitividade e na construção de movimentos necessários para o jogo do basquetebol. Do ponto de vista moral, o objetivo é formar cidadãos para as demais esferas da vida que extrapolam o universo do basquetebol, além de adquirirem controle emocional e prazer pela prática da modalidade, conforme se verifica em sua fala:

Não é só basquete, eles precisam aprender, a questão da organização do tempo, a questão da organização financeira [...] então o objetivo é formar pessoas, indivíduos, homens, formar bons pais, bons maridos, bons amigos, desportistas, pessoas que vão levar esse legado para o resto da vida, uma pessoa ativa fisicamente, que tenha o estilo de vida saudável, que se alimente bem e que passe isso para a outras gerações, para os seus filhos e seus familiares (T1).

Durante as sessões de treinamento de T1 foi possível observar o desenvolvimento de ações que trabalhassem com os alunos conceitos táticos e técnicos, confirmando assim a coerência com o seu pensamento. Já em relação ao aprendizado moral, foi notado que as ações de aprendizado deste aspecto eram ocasionais e mais voltadas para conversas individuais com os alunos caso necessário, não notando assim ações planejadas para tais aspectos durante os treinamentos.

Sobre os conteúdos, T1 aponta para a importância do aprendizado de regras de conduta durante as sessões de treino, como pontualidade e cordialidade que servirão de base para o objetivo moral. No que diz respeito ao basquetebol, T1 crê que os alunos devam aprender a realizar com naturalidade movimentos técnicos da modalidade que foram, ou que ao menos deveriam ter sido trabalhados em categorias de base anteriores em sua visão. Além disso, salienta a importância de os alunos aprenderem a tomar as melhores decisões durante o jogo.

No sub-15, eles vão continuar o aprendizado, vão melhorar esse desenvolvimento, vão fazer isso com muito mais naturalidade e vão, gradativamente, isso já se inicia no sub 13, melhorar a tomada de decisão, quando fazer? Como fazer? Em que situação fazer? Eu acho assim, eles têm que ter todos os recursos técnicos possíveis e imaginários do basquete, é muita coisa, mas eles precisam ter a tomada decisão, eles precisam saber esses recursos técnicos todos, tanto de defesa, ataque, transição, entendimento do jogo, né? Para que eles possam realmente jogar (T1).

Em resumo, para T1, na categoria sub 15, o processo de treinamento deve articular formação técnico-tática e moral, com ênfase para a formação de um indivíduo humanizado capaz de propagar valores sociais que otimizam a vivência em sociedade. Já quanto ao que deve ser ensinado nesta categoria, são os conteúdos de regras de conduta, execução técnica com excelência e tomada de decisão.

4.1.2 O pensamento e o comportamento de T1 sobre as tarefas de aprendizagem

No que diz respeito às tarefas de aprendizagem, T1 acredita que os conteúdos devem ser, prioritariamente, trabalhados por atividades que possuem competição e ao mesmo tempo ludicidade. Deste modo, afirma priorizar em suas sessões de treinamento atividades centradas em jogos. Segundo T1, as atividades lúdicas devem estar presentes em todas as categorias, porém, o que diferencia o sub-15 das categorias de idades inferiores é que o jogo será o principal representante das atividades lúdicas. Assim, acredita também que devem ser priorizadas atividades que ele define como situações de jogo, ou atividades reduzidas como 1x1, 2x2, 3x2. Para T1, existe uma sequência pedagógica que norteia a aplicação de suas atividades, que ele define como “quebra de movimento”, que nada mais é do que a fragmentação das técnicas da modalidade em movimentos singulares que as compõe, e que segundo o treinador, são etapas em que o aluno do sub-15 já deveria ter passado em categorias anteriores, ou passará nos treinos com T1 caso não as tenha vivenciado, sendo assim, as tarefas que envolvem esta sequência iniciam nas tarefas analíticas prosseguindo até as sintéticas que envolvem o jogo. Como T1 relata no seguinte trecho:

Isso que eu chamo de quebrar o movimento, aí ele conseguiu fazer drible e passe com a perna direita e drible e passe com a esquerda, dribla, troca de mão com a mesma perna, esses recursos técnicos todos, aí a gente vai começar a colocar um cone, para que ele faça isso no cone, imaginando o defensor, depois vai fazer isso com o defensor fazendo sombra, depois vai fazer o exercício com o defensor marcando ele e podendo interceptar a bola, quando eu quebrei isso, a gente começa a fazer os pequenos jogos (T1).

Do ponto de vista do comportamento, daquilo que o treinador faz, a partir da análise das tarefas das sessões de treinamento (Tabela 1), podemos constatar que existe uma predominância das tarefas do princípio global funcional, dentre estas tarefas, destacam-se as

tarefas do tipo sintética caracterizadas em jogos reduzidos e situacionais. Presente também nas sessões de treinamento, porém em proporção inferior ao princípio global funcional, foram as tarefas do princípio analítico sintético, tais como exercícios analíticos e exercícios sincronizados. É importante destacar que os exercícios analíticos em sua maioria estavam vinculados ao objetivo de preparação física.

Tabela 1. Percentual dos tipos de tarefas nas sessões de treino observadas T1.

Princípio metodológico	Tipos de tarefa (CAMÍ, 2002)	Tipos de tarefa (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009)	Porcentagem	Total
Global funcional	Tarefas sintéticas	Jogos reduzidos	23%	56%
		Jogos situacionais	14%	
	Tarefas globais	Jogos formais	19%	
Analítico Sintético	Tarefas analíticas	Exercícios analíticos	24%	42%
		Exercícios sincronizados	18%	
Outros	Outros	Outros	2%	2%

Fonte: pesquisa direta

Elaboração do autor

No que diz respeito às justificativas para adoção das tarefas de aprendizagem do princípio global funcional, T1 aponta que a priorização destas tarefas parte da ideia de promoção de ludicidade, bem como da competitividade. Para o treinador, estes são elementos fundamentais em suas atividades, segundo ele a ludicidade seria responsável por criar conexão emocional com o seu grupo de atletas e a competitividade por ser o elemento que faz os atletas recordarem que estão em um treinamento, sendo assim o jogo a ferramenta que melhor acessa as duas situações, como ele cita no trecho abaixo:

Os garotos de 15 anos, eles já lidam com a pressão da escola, pressão da família, da vida deles, então se não tiver ludicidade, eles não vão sentir prazer em jogar basquete, e eles ainda estão naquela fase em que você precisa conquistar o coração deles, para que eles sejam apaixonados pelo esporte, na minha maneira de ver, claro, considerando as competições que a gente participa em nível nacional agora, é importantíssimo que eles participem que eles saibam lidar com pressão (T1).

Além destas justificativas, T1 salienta que as atividades baseadas em jogos são capazes de desenvolver habilidades motoras, capacidades físicas e o entendimento do jogo de forma simultânea. O treinador ressalta a capacidade dos jogos de desenvolver a tomada de decisão. T1 também aponta que sua escolha de prioridades por esta tarefa vem da crença de que jogos conseguem ajudar os alunos a desenvolverem o sistema defensivo de maneira aprofundada. Em relação aos tipos específicos de jogos, como os jogos reduzidos e situacionais, o treinador compreende que trabalhar com estruturas menores, como o 2x2, auxilia no entendimento de ações necessárias no jogo formal, porém de forma simplificada.

Preciso que ele consiga atacar a cesta, passar e se posicionar corretamente onde precisar se posicionar, e na defesa a mesma coisa, não dá pra fazer isso, quer dizer, até da, já juntando o 5x5, mas eu prefiro, quebrar, prefiro quebrar em movimentos básicos, depois em jogos, pequenas situações que se chamam situações de jogo (T1).

Sobre as tarefas do tipo analítica, T1 as justifica em seus treinos pela necessidade de aprendizagem técnica dos fundamentos, segundo ele inicialmente devem ser trabalhadas de forma simples e isolada independente de qual categoria de base. Deste modo, fica evidente que para T1, a construção inicial de movimentos é realizada por exercícios analíticos e que posteriormente estes movimentos serão melhor explorados em estruturas de jogos.

A partir da análise dos pensamentos e comportamentos de T1 em relação às tarefas de ensino, é possível depreender que nas sessões de treinamento de T1 houve uma predominância das tarefas do princípio global funcional e que esta prática foi sustentada por crenças que indicam que tarefas deste princípio conseguem desenvolver com mais precisão as demandas do jogo.

4.1.3 O pensamento e o comportamento de T1 sobre a intervenção do treinador

No aspecto da intervenção do treinador durante a aplicação das tarefas, T1 acredita que o papel do treinador é realizar uma explicação de atividades para que todos possam entender, não deixar que eles se desmotivem e realizar orientações sempre que necessário.

Eu explico o exercício, tento explicar da melhor forma possível para que todos entendam, deixo rolar e vou parando toda vez que há um erro, eu pedi que o espaço fosse reduzido aí o garoto esquece que o espaço era reduzido, aí eu vou parando fazendo estas intervenções até que consigam entender a dinâmica e cumprir o objetivo da tarefa em si (T1).

T1 também ressalta a importância de questionar os alunos sobre as situações problema e oportunizar que eles tentem achar respostas, caso não encontrem, ele busca trabalhar as respostas em um momento posterior, deste modo, o treinador acredita que assim consegue estimular a tomada de decisão dos alunos.

As intervenções que eu faço, eu vou falar o que eu faço porque eu considero correto, no primeiro momento, deixar pensar, deixar inclusive quebrar um pouquinho a cabeça para conseguir em cima daquela situação que tipo de tomada de decisão que ele tem que fazer (T1).

Em relação ao comportamento de T1 no contexto de treino, pôde ser identificado que, das quatro dimensões da intervenção, apenas duas tiveram suas ações evidenciadas, foram elas, a instrução e a motivação. Ao analisarmos a instrução, pudemos notar que ela se manifestou principalmente em sua forma de explicação, demonstração e orientação. A explicação esteve presente em todas as atividades observadas, T1 realizava uma explicação direta e verbal a todos do grupo, uma única vez sempre deixando claro o que era exigido e como deveria ser executado, em caso de jogos, explicava objetivamente como seriam as divisões da equipe e as regras presentes. Quando questionado sobre a sua maneira de explicar, T1 se justifica apontando que atribui nome a seus exercícios e jogos, e que quando está com uma turma mais experiente, apenas diz o nome do exercício poupando maiores explicações.

E se eu tivesse garotos no mesmo nível e todos a habituados para fazer, eu nem ia explicar nada, só ia soltar o exercício, eu gosto de dar nome aos exercícios, eu tenho exercício que chama rocambole, eu tenho exercício que eu do nome, porque aí não tenho que explicar, já sabe, já vai fazer, aí eu só vou fazer as intervenções técnicas quando houver a necessidade (T1).

A demonstração foi realizada em ao menos metade das atividades observadas e se dividiam, em alguns momentos, após a explicação e, em alguns outros momentos, durante as atividades. T1 possui a crença de que alguns sujeitos possuem particularidades em seus aprendizados, sendo assim, alguns aprendem melhor observando. Segundo o treinador, a

demonstração nos treinos reforça o que está sendo solicitado verbalmente, passando assim a imagem de maior segurança ao treinador, ele também acredita que não há a necessidade de ser um exímio demonstrador, além do fato de considerar que é possível ser um bom treinador sem demonstrar, mas que prefere agregar esta prática em sua metodologia.

Em relação a orientação, foi percebido que T1 as realizava em boa parte das atividades planejadas, principalmente por meio de feedbacks de conhecimento de performance, sempre apontando correções técnicas e táticas quando percebidas. O que se torna importante destacar em relação a orientação de T1 é que suas orientações são similares tanto em tarefas analíticas quanto em tarefas próximas ao contexto do jogo, sempre com correções pontuais no momento em que as ações que ele julga inadequada acontecem, o que diferencia é que nas tarefas identificadas como jogo, a orientação é reduzida. O treinador justifica esta decisão por acreditar que deste modo os alunos podem aprender com os erros por meio de suas tentativas, como ele aponta no trecho abaixo:

Oh moçada, eu vou fazer o exercício e vou fazer pontuações aqui, depois eu vou deixar a coisa acontecer e só no final vou fazer pontuações de erros e acertos e eu tenho que deixar a coisa fluir, então eu uso sempre a interferência em todo erro (T1).

Apesar de acreditar que a indagação deve estar presente em suas instruções durante o treinamento, ela não pode ser identificada de forma consistente nas orientações verbais de T1 nas sessões de treinamento investigadas.

Ainda se tratando das observações das formas de instrução, na motivação, pôde ser constatado ações que a literatura denomina de reforço, podendo este ser identificado durante as sessões de T1 como reforço positivo e reforço negativo. Do ponto de vista do reforço positivo, pôde ser encontrada ações como os elogios por execuções técnicas e táticas consideradas adequadas por T1, formação de equipes para a disputa em atividades e criação de desafios coletivos, como exigir que os alunos consigam fazer um número determinado de cestas convertidas em um tempo definido, ações estas que tinham a finalidade de motivar os alunos durante as atividades. Em relação a estas ações de reforço positivo, T1 justifica que realiza pequenas competições durante as atividades, porque deste modo o instinto competitivo necessário para a atuação como atleta é trabalhado, além dele acreditar que este estímulo traz diversão aos alunos.

Em se tratando de reforço negativo, identificamos ações em forma de crítica e de punição, na forma de crítica exige que seus alunos executem as atividades propostas, independentemente de serem analíticas ou de jogo, como se estivessem jogando o jogo de basquete formal, sendo assim, quando identificado comportamentos de execução inadequadas, T1 utilizava críticas para que os alunos se motivassem e assim alterassem o comportamento técnico e tático, como no trecho abaixo em que ele identifica, em um jogo 2x2, que os alunos não estavam criando espaços necessários para o desenvolvimento da jogada :

Para a bola um pouco! Deixa eu falar um negócio, nós não estamos treinado para jogar em condomínio galera, vocês estão preocupados em ganhar o 21 e eu estou preocupado que vocês joguem basquete, basquete não se jogo nesse espaço, você vai jogar desse jeito em duplas? Em um jogo 5x5? Não vai! (T1).

Outra forma de reforço negativo observada foi a punição, expressa em forma de exercícios calistênicos para as equipes que perdiam os jogos utilizados como tarefas, assim como em competições individuais, onde os derrotados também executavam variados tipos de exercícios calistênicos. Sobre o reforço negativo centrado em críticas, o treinador ressalta que eles estão em um ambiente de treinamento, deste modo, em certos momentos, o clima de descontração não contribue para a focalização do trabalho, além de acreditar também que seus alunos possuem um potencial de intensidade maior do que na situação relatada. A partir disso, acredita que falas com mais vigor são capazes de provocar estímulos positivos, como ele relata no trecho : “O irmão do Paulo, o Claudio, se eu não desse um esporro nele, falasse “Você é homem ou não?!” ele ia lá e fazia tudo, e depois falava:” “Nossa T1, ainda bem que você fez aquilo comigo, porque mexeu comigo” (T1).

Quanto ao reforço negativo centrado nas punições, o treinador se justifica expondo que não acredita que os exercícios calistênicos impostos aos perdedores das pequenas competições durante as atividades possam ser vistos como punição, para T1, os exercícios calistênicos propostos nestas situações fazem parte do objetivo de preparação física planejados previamente e que além disso, faz um trabalho de conscientização com os alunos para que eles compreendam que além da performance para o basquete, estes exercícios contribuem para um estilo de vida saudável, além do fato de compreender que tal atitude somente de caracterizaria como castigo, caso os alunos estivessem limitados pelo cansaço físico. O treinador também acredita que esta atitude gera maior competição e consecutivamente maior ludicidade provocada pela motivação de fazer com que os colegas de equipe realizem os exercícios.

Quero que eles tenham prazer em fazer uma flexão de braço, um abdominal, melhorar isso, essa questão é a própria motivação, eles se sentem mais motivados quando tem castigo para o outro pagar, principalmente quando esse exercício é bem ferrado e estes dois times estão bem equilibrados (T1).

Em resumo, a intervenção do treinador (T1) tem como característica, a ausência de organização do trabalho pedagógico exposto durante as sessões de treinamento, a instrução composta por uma explicação verbal presente em todas as atividades, uma demonstração de frequência mediana sendo realizada em ambos os tipos de tarefas, uma orientação em alta frequência em forma de *feedbacks* de conhecimento performance e ausência de indagação. As formas de instrução foram relatadas pelo treinador com base nas crenças de que a demonstração e a orientação otimizam processo de aprendizagem e que a demonstração deve ser realizada apenas quando necessário. Completa-se à característica da intervenção, motivações baseadas em reforços positivos e negativos com base na crença de que atividades que possuem competição e punição motivam mais os atletas e a ausência da dimensão de disciplinação.

4.1.4 O pensamento e o comportamento de T1 sobre o papel do atleta

O papel do aluno, ou mais precisamente, o nível de autonomia gozada pelos atletas durante a aplicação das atividades foi definido com base na identificação dos estilos de ensino do treinador, tanto do ponto de vista do comportamento, quanto do pensamento. Do ponto de vista do comportamento, pôde ser analisado que determinados estilos de ensino se manifestavam apenas em determinadas tarefas de aprendizagem. No caso de T1, em tarefas do tipo analíticas, pôde ser notado os estilos comando e tarefa. Já em tarefas mais próximas do contexto do jogo foram identificados o estilo produção divergente.

O estilo comando se manifestou exclusivamente em tarefas analíticas, basicamente em exercícios com a finalidade de preparação física e em exercícios que T1 possuíam como objetivo o aprimoramento técnico. Como característico deste estilo, nas fases de pré-impacto, o treinador tomava todas as decisões quanto aos objetivos e características das atividades. Nas fases de impacto os alunos reproduziam todos os comandos solicitados em circuitos calistênicos e exercícios de desenvolvimento de habilidades motoras. Por último nas fases de pós impacto,

T1 realizava os *feedbacks* necessários, reunindo assim as categorias de decisões características de um estilo de ensino que engaja o aluno em um pensamento de reprodução.

Já o estilo tarefa foi identificado em exercícios analíticos com a finalidade exclusiva de desenvolvimento de habilidades técnicas do basquetebol. Nas fases de pré-impacto as decisões eram todas de T1, diferente da fase de impacto onde os alunos tinham um pouco mais de liberdade em pequenas decisões. Por exemplo, em exercícios analíticos de aprimoramento da bandeja, o treinador permitia que os alunos selecionassem a velocidade de execução, postura e a forma de finalização, variando assim os tipos de bandeja. Apesar desta liberdade de escolha, o tipo da tarefa ainda concentrava as decisões principais desta fase na figura de T1. Por fim, na fase de pós-impacto, o treinador realizava *feedbacks* de conhecimento de performance, demonstrando assim a manifestação de um estilo de ensino que mantém o aluno em um estado de reprodução, apesar dos pequenos avanços quanto autonomia.

Do ponto de vista do pensamento, quando questionado sobre a atribuição destas características de papel do aluno, T1 se justifica afirmando que em todo início de trabalho verifica o nível técnico de seus alunos, caso seja necessário, irá optar por trabalhos de desenvolvimento motor sempre fazendo interferências, como ele relata na fala abaixo:

Quando está bem no início do trabalho com eles, de um modo geral, sempre opto por dizer, “oh moçada, eu vou interferir em tudo”. Claro considerando o limite do nível deles, eu quero que você pratique, quando for bandeja do lado direito, eu quero bandeja de direita, e quando for bandeja de esquerda, de esquerda, com a proteção certinha, se o adversário tiver no lugar certo, você vai fazer é isso, não vem fazer diferente, até eu ver que você aprendeu o fundamento (T1).

O treinador afirma acreditar que os fundamentos devem ser desenvolvidos inicialmente nas primeiras categorias e que este desenvolvimento deve ser elaborado por meio da repetição em exercícios analíticos, cabendo assim ao treinador nos primeiros momentos pré-determinar todos os movimentos.

Em tarefas baseadas em contextos próximos ao jogo foi identificado a manifestação apenas de um estilo, o estilo produção divergente, mais precisamente em tarefas sintéticas e globais. Nas fases de pré-impacto, T1 estipulava o objetivo e o problema das atividades apenas informando que se tratava de um jogo, ou coletivo, o que por si só já definia que as metas das atividades seriam atacar e defender, sem maiores detalhes. Nas fases de impacto, por se tratar de situações de jogo, os alunos na maior parte do tempo cumpriam as demandas deste estilo

que é a de produzir respostas divergentes para os diferentes desafios nas partidas. Entretanto, T1 apresentava um comportamento em sua intervenção que desconfigura o quadro de decisões características do estilo produção divergente em alguns momentos, que é realizar orientações sobre o que os alunos devem fazer durante o jogo, tanto em ações técnicas, quanto táticas.

Deste modo, é possível afirmar que apesar de promover a manifestação de um estilo que estimula o pensamento de produção por meio da criatividade na maior parte do tempo de aplicação de tarefas de jogo, T1, com as suas orientações durante as situações de jogo, inibe a dissonância cognitiva presente neste estilo de ensino reduzindo assim as possibilidades de promoção de maior autonomia.

Quando questionado sobre as intervenções que originam situações de menos autonomia, o treinador aponta que isso faz parte de um procedimento que ele denomina de “cantar o jogo”, T1 define este procedimento como a atitude de falar para os atletas durante os jogos o que eles devem observar e muitas vezes até o que fazer, o treinador acredita que este procedimento deve durar até os atletas conquistarem mais experiências.

De modo geral sempre escolho um pedaço do treino para fazer várias interferências, eu chamo isso de cantar o jogo, tem momentos que a gente consegue cantar o jogo, e tem momentos que não, cantar o jogo é fazê-lo perceber onde é que está o desequilíbrio (T1).

Sobre o papel do aluno em jogos com mais autonomia com o estilo descoberta divergente, T1 se justifica que em determinados momentos é necessário permitir que os atletas tomem suas próprias decisões sem sua interferência, principalmente nas situações de jogo. Quando questionado, qual o momento para fazer interferências que originarão, mais ou menos autonomia, o treinador afirma que irá definir isso após a verificação se eles já possuem boas tomadas de decisão e se já conseguem compreender o jogo, afinal, na visão dele, este é o objetivo final.

Com base na análise de manifestação dos estilos de ensino de T1, podemos apontar que em tarefas analíticas houve repostas dos alunos durante as atividades de baixa autonomia com os estilos comando e tarefa, o que nos sugere um papel do aluno passivo, já em tarefas de situações do jogo, houve um maior grau de autonomia com a manifestação do estilo produção divergente, o que já nos sugere um papel do aluno ativo. É necessário destacar que este grau de autonomia mais elevado nas situações de jogo, em alguns momentos foi interrompido devido

as intervenções simultâneas de T1, o que reduziu de certo modo o grau de autonomia dos alunos durante as atividades. Quanto a uma visão geral sobre o nível de autonomia que os atletas de T1 vivenciam em seus treinamentos, é possível apontar que as tarefas próximas ao contexto do jogo foram identificadas em maior proporção nos treinos em relação as tarefas analíticas, entretanto, devido as situações de baixa autonomia que este tipo de tarefa também apresentou é possível afirmar que as situações de reprodução estavam presentes em todos os tipos de tarefas.

Deste modo, considerando a relação entre o tempo utilizado em cada tarefa de aprendizagem, presença dos estilos de ensino e o pensamento de T1 sobre esta realidade, é possível apontar que houve um equilíbrio entre os papéis ativo e passivo vivenciada pelos alunos durante a execução das atividades com a consciência do treinador sobre o processo.

4.2 O TREINADOR – T2

T2 é um treinador de 40 anos de idade que teve suas primeiras experiências com o basquetebol por influência de seu pai, que foi um notório jogador com passagem significativa em equipes do basquetebol goiano e brasileiro. Ainda na infância, T2 ingressou na modalidade chegando a fazer parte de equipes profissionais, amadoras e universitárias no estado de Goiás e fora dele anos mais tarde. No que diz respeito a formação, o treinador possui a graduação em Educação Física, habilitações em licenciatura e bacharel, realizadas entre os anos de 1998 e 2002. Além da formação universitária, o treinador possui especializações em basquetebol e treinamento esportivo, assim como os cursos para treinadores de basquetebol oferecidos pela CBB nos níveis 1 e 2. Quanto à experiência profissional, T2 atuou como treinador em equipes de categorias de base e equipes universitárias da capital goiana e atualmente além da profissão de treinador atua como *personal trainer*.

4.2.1 Os objetivos e conteúdos das categorias de base para T2

T2 afirma que o objetivo principal da categoria de base é a formação humana devido ao fato de acreditar que as possibilidades de transformação de jovens atletas em atletas profissionais é bastante reduzida. Ele também acredita nas diferenças de objetivos entre as

categorias de base, deste modo, nas categorias abaixo do sub-15, T2 aponta que a prática do basquetebol deve possuir uma finalidade lúdica que seja capaz de evitar a especialização precoce. Quando perguntado sobre o que ele acredita ser especialização precoce, T2 acredita que seja o ato de cobrar excelência de movimentos assim como a cobrança de performance. O treinador ressalta que aderiu a esta visão ainda na adolescência, como descrito no trecho abaixo:

Eu com 15 anos queria parar de jogar, eu já estava totalmente cansado do basquete, porque? Porque eu comecei com 7, meu pai é uma formação, formado em Educação Física, jogador de seleção brasileira, acaba que, eu tinha, toda uma pressão com 11 anos, ele me especializou muito cedo, eu queria jogar bola na rua, brincar de pique esconde, eu queria brincar de uma série de coisas e eu já estava especializado na modalidade (T2).

Em relação a categoria sub-15, o treinador acredita que esta categoria tem o objetivo de selecionar os atletas que possuem as características de rendimento para jogar em alto nível ou se tornarem jogadores profissionais.

O objetivo do 15, você já consegue peneirar mais um pouco, lá atrás no 13, é uma parte lúdica que eles se desenvolvem daquela forma, ali no 15, é um tipo de treinamento específico, você vê se o menino vai chegar adiante ou não, no 15, você a tem uma noção, se a pessoa pode ser atleta ou não (T2).

Durante as observações das sessões de treino pôde ser notado atitudes pedagógicas que corroboram com pensamento de T2 quanto ao objetivo de formação de atletas no sub-15 onde se percebia ações que o treinador julgava serem ideais para desenvolver o rendimento nos atletas. Do ponto de vista da formação humana não foi identificadas intervenções do treinador que tratassem de temas fora do universo técnico-tático da modalidade.

Na dimensão dos conteúdos, o treinador acredita que existem dois grupos de conhecimentos, os que servem de pré-requisitos para estar na categoria sub-15 e os que devem ser aprendidos durante a vivência nesta categoria. Segundo o treinador, os conteúdos que servem de pré-requisito para os alunos treinarem na categoria sub-15 são todos os fundamentos básicos do basquetebol aliados a coordenação motora. O treinador ainda ressalta que é imprescindível o domínio destes conhecimentos e que eles devem ser adquiridos em categorias anteriores a sub-15.

Eu acho que coordenação motora é o principal, acho que sem os fundamentos básicos do basquete eles não conseguem evoluir de forma alguma e passou do sub-13 e sub-14, e não conseguiu desenvolver essas valências, pode ter certeza, eles serão jogadores que não vão conseguir jogar em lugar nenhum, basicamente é coordenação motora, coordenação motora é importante até para a gente andar né? Hoje chega atletas para mim com 16 e 17 anos que não conseguem correr, Por quê? É déficit que ela traz, não teve uma coordenação motora avançada (T2).

Em relação ao grupo de conhecimentos que T2 acredita que deva ser ensinado durante a categoria sub-15, se encontram os conhecimentos de sistema de jogo, os diferentes tipos de marcação e a implementação do instinto de competição. Em resumo, para T2, na categoria sub-15, o processo de treinamento deve articular formação humana associado ao objetivo de seleção de atletas para o nível profissional e quantos aos conteúdos, o treinador acredita que na categoria sub-15 devam ser ensinados os conteúdos sistema de jogo e tipos de marcação, além dos conteúdos técnicos básicos que em sua concepção deveriam ter sido ministrados e dominados em categorias anteriores.

4.2.2 O pensamento e o comportamento de T2 sobre as tarefas de aprendizagem

Sobre os tipos de tarefas priorizadas, T2 afirma acreditar que antes dos alunos usarem o jogo formal de basquetebol como tarefa de aprendizagem, seja necessário que eles aprendam todos os fundamentos jogo. O treinador também acredita que a utilização do jogo como tarefa não deva acontecer antes do sub-15 por não acreditar na possibilidade de os alunos dominarem perfeitamente os fundamentos nesta faixa etária, sendo assim, não conseguirem jogar de forma satisfatória, como ele relata na fala abaixo:

Por que que eu não dou coletivo no 13? Porque eles não tem o fundamento um pouco mais apurado, pode ver, pode pegar um jogo sub 11, 12 e 13, você pode ver que todos vão na mesma bola, então é até difícil você passar qualquer tipo de atividade, já tive turmas em que o pai perguntou se eu não dava coletivo, e eu respondia “Ah mas o menino precisa aprender o fundamento para depois fazer o coletivo” ai o pai tirava o menino e colocava em outro lugar (T2).

Com base neste raciocínio, T2 então aponta que estes fundamentos devam ser trabalhados exclusivamente por meio de tarefas analíticas independentemente da categoria e que inclusive procura evitar tarefas do tipo sintética por se aproximarem do jogo, como ele

relata no trecho: “A gente trabalhava sempre exercícios individuais, não do coletivo, não passo 2x2, 3x3, todos os exercícios são direcionados a fundamentos, coordenação motora, domínio de bola, arremesso” (T2). Quando perguntando sobre a especificidade da categoria sub-15 em relação as tarefas, T2 responde que em todas as categorias haverá o trabalho dos fundamentos por meio de tarefas analíticas, porém no sub-15, ao final do treino haverá o jogo formal e nas categorias anteriores a sub-15, após a realização das tarefas analíticas, haverá atividades inspiradas em brincadeiras tradicionais e com elementos técnicos do basquetebol.

Entro com exercícios de coordenação motora, na primeira parte do treino, após a primeira parte de coordenação motora eu entro com exercícios de manejo de bola, que é coordenação motora com bola. A primeira parte eu faço coordenação motora sem bola, ai eu encerro a primeira parte, a segunda parte eu entro com exercício, da modalidade, que são, manejo de bola, deslocamento, bandeja do lado direito, bandeja do lado esquerdo, coordenação motora em relação a saída de pé, finta, tudo isso na primeira parte. Já na última parte do treinamento, que entra o coletivo propriamente dito, 11, 12 e 13 eu não trabalho com coletivo, eu trabalho com atividades voltadas para a modalidade, eu uso algumas brincadeiras de passe, precisa desenvolver 30 passes, ai eu faço aquela brincadeira que tinha antes, que era bandeirinha “Vocês precisam chegar até tal ponto trocando 30 passes” e ai ponho uma equipe contra a outra (T2).

Em relação a seleção de tarefas durante as sessões de treinamentos observadas, pode ser observado a presença de um equilíbrio entre as tarefas dos princípios, analítico sintético e global funcional (Tabela 2). Entretanto um fato curioso sobre a proporção das tarefas não pôde deixar de ser notado e que faz relação com as crenças de T2 sobre as tarefas de aprendizagem. Até a quarta aula observada, o tempo acumulado das tarefas do princípio analítico sintético chegava a 69% do tempo total de atividades. Quando questionado posteriormente sobre este desequilíbrio entre os tipos de tarefas, o treinador afirmou que optou por esta lógica devido ao fato de estar no início da temporada, daí a necessidade de aprimorar os fundamentos com os exercícios analíticos, e sobre a maior utilização de tarefas globais nas duas últimas sessões observadas, se deu ao fato de ter como objetivo, a preparação para o primeiro amistoso da temporada. É importante destacar que a manifestação das tarefas globais se deu exclusivamente por meio de tarefas do jogo formal 5X5.

Tabela 2. Percentual dos tipos de tarefas nas sessões de treino observadas T2.

Princípio metodológico	Tipos de tarefa (CAMÍ, 2002)	Tipos de tarefa	Porcentagem	Total

(PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009)				
Global funcional	Tarefas sintéticas	Jogos pré-desportivos	3%	47%
		Jogos situacionais	9%	
	Tarefas globais	Jogos formais	35%	
Analítico Sintético	Tarefas analíticas	Exercícios analíticos	31%	48%
		Exercícios sincronizados	17%	
Outros	Outros	Outros	5%	5%

Fonte: pesquisa direta

Elaboração do autor

Segundo o treinador, a decisão da inclusão do jogo formal ao final do treinamento na categoria sub-15 parte da ideia de que, se um dos conteúdos principais destas categorias são os sistemas de jogo, o mais coerente seria testar estes aprendizados em uma situação de jogo global. Já em categorias anteriores ao sub-15, a ideia parte de não especializar os alunos na pressão psicológica do jogo, por isso a decisão pela implementação das brincadeiras tradicionais aos finais das sessões de treinamento. Quanto a justificativa do uso das tarefas analíticas, T2 aponta que elas são selecionadas devido a capacidades delas de estimularem a coordenação motora, que segundo ele é um dos elementos mais importantes para o aprendizado do basquetebol.

A partir da análise dos pensamentos e comportamentos de T2 em relação às tarefas de ensino, é possível depreender que durante as sessões de treinamento observadas, do ponto de vista do comportamento, pôde ser identificado um equilíbrio entre tarefas do princípio analítico sintético e do princípio global funcional sustentado por crenças de que os fundamentos do basquetebol são umas das principais demandas do jogo, deste modo, devem ser trabalhadas prioritariamente por tarefas analíticas e que tarefas globais possuem o propósito de verificação dos fundamentos desenvolvidos, assim como outros elementos táticos.

4.2.3 O pensamento e o comportamento de T2 sobre a intervenção do treinador

Sobre as crenças de T2 em relação a intervenção do treinador durante a realização das atividades por parte dos alunos, o treinador diz acreditar que a exemplificação é o elemento chave de sua atuação e que a demonstração é o caminho mais utilizado, assim como a orientação como forma de correção, como relata em sua fala:

Eu assim, quaisquer atividades que eu vou passar, eu trabalho muito com exemplos, né? Eu vou passar o exercício, eu sempre faço o movimento primeiro, pergunto se eles entenderam, deixo eles fazendo por 1, ou 2 minutos, paro, corrijo novamente, porque nem todo mundo tem o mesmo entendimento (T2).

Em relação ao comportamento sobre a intervenção do treinador durante a aplicação das atividades, pôde ser percebido que das quatro dimensões da intervenção, apenas três foram identificadas nas sessões de treinamento, sendo elas, a instrução, motivação e disciplinação. A dimensão da instrução foi identificada em suas três formas das quatro possíveis, foram elas; explicação, demonstração e orientação, sendo notado assim a ausência da indagação.

A explicação foi elemento presente em todas as atividades propostas pelo treinador sendo sempre realizada de forma verbal e com informações sobre as exigências de cada tarefa. Quanto à demonstração, foi observado que ela ocorreu em uma proporção relativamente baixa de atividades e com predominância nas tarefas globais. É importante destacar que as demonstrações de T2 nas tarefas globais eram em sua grande maioria exemplificações de decisões táticas onde o treinador jogava com os alunos. Com base em suas crenças, T2 explica que ausência de demonstração em atividades analíticas se dá pelo fato dos alunos do sub-15 já serem especializados nos fundamentos destas atividades, sendo assim suficiente apenas a explicação.

Ainda nas justificativas sobre a demonstração, T2 ressalta que a exemplificação facilita o entendimento principalmente em tarefas analíticas. Em tarefas globais, o treinador reconhece os benefícios da utilização de ilustração de jogadas na prancheta, porém acredita que os alunos não conseguem assimilar as informações produzidas no equipamento, como ele aborda no trecho a seguir:

É onde eu te falei, acho que o exemplo visual é mais fácil entendimento do que o simples falar, o basquete se usa muita prancheta, por exemplo, eu já tenho uma vivência de 33 anos de basquete, comecei com 7, passei por escolinha, joguei em alguns clubes e tal, então eu consigo hoje, se falar, “a jogada é essa, faz isso, faz isso e faz isso” de toda a vivência que eu tenho, e já tive, eu consigo assimilar dessa forma, já os meninos não (T2).

Por sua vez, a última forma de instrução, a orientação, foi realizada em boa parte das atividades e sempre por meio de feedbacks de conhecimento de performance com correções técnicas e táticas que ocorriam durante as atividades após a paralização do treinador. Quando

questionado sobre suas escolhas quanto a orientação, o treinador explica que esta forma de instrução deve ser realizada no momento em que o erro foi detectado para impedir que ocorra novamente.

Quanto à dimensão da motivação, foi constatado que T2 a utilizou em pelo menos metade das atividades, dentre as manifestações de motivação pôde ser identificado o reforço negativo nas modalidades de punição e crítica, e reforço positivo nas modalidades social e material. O reforço negativo do tipo punição foi aplicado em aproximadamente 30% das atividades e para alunos que se encontravam na situação de terem perdido uma disputa na atividade e em alguns poucos casos quando executavam uma técnica de forma insatisfatória para o treinador. A punição estabelecida era sempre baseada em exercícios calistênicos. Segundo o treinador, a justificativa parte da ideia de que quando existe estas punições os alunos se esforçam mais que o normal.

Por sua vez, o reforço negativo do tipo crítica também foi realizado em pelo menos 30% das atividades em situações em que os alunos não executavam as técnicas no padrão esperado pelo treinador, deste modo, as críticas se manifestavam com falas como: “Desse jeito que vocês estão fazendo eu vou voltar a jogar!” (T2). Quando questionado sobre a escolha deste tipo de motivação, T2 afirma que realiza estas críticas para fazer com que os alunos tenham respeito por ele e por eles mesmos, como e relata no trecho:

É aonde eu coloco muito para eles assim, a partir do momento que eu sair da minha casa, eu vou sair para um treinamento, então dê o máximo. Eu parei de jogar por ser muito competitivo, por ter tido duas lesões graves, e não conseguir mais dar o meu máximo, então a partir do momento em que eles estão lá, não faça de qualquer jeito, além do respeito que eles precisam ter com o meu trabalho, tem que ter com ele, igual eu falei na sua colocação, eu não jogo mais, então para fazer de qualquer jeito, eu volto a jogar e faço (T2).

Por outro lado, o reforço positivo do tipo social foi identificado em ao menos 23% das atividades sendo manifestado por meios de elogios por execuções técnicas dentro do padrão exigido, formação de equipes e estipulação de metas a serem alcançadas de forma coletiva. Por fim, o reforço positivo do tipo material foi realizado em poucas ocasiões, nas quais o treinador dizia que os alunos tivessem êxito em determinada atividade ganhariam prêmios como chocolates.

Quanto à disciplina, T2 a utilizou em um único momento durante todas as sessões observadas. Foi em um momento em que dois alunos conversavam durante a explicação da atividade, sendo assim, ao identificar a situação como um ato de indisciplina, o treinador solicitou que os alunos executassem uma série de exercícios calistênicos como forma de punição.

Em resumo, a intervenção do treinador (T2) tem como característica, a ausência de organização do trabalho pedagógico exposto durante as sessões de treinamento, a instrução composta por uma explicação verbal presente em todas as atividades, uma demonstração de frequência baixa sendo realizada com predominância em tarefas globais, uma orientação em alta frequência em forma de *feedbacks* de conhecimento performance e ausência de indagação. A instrução do treinador (T2) tem como base as crenças de que a demonstração e a orientação otimizam processo de aprendizagem e que a demonstração deve ser realizada apenas quando necessário. Completa-se à característica da intervenção, motivações baseadas em reforços positivos e negativos, que possuem como base as crenças de que atividades que possuem competição e punição motivam mais os atletas e a ausência da dimensão de disciplina.

4.2.4 O pensamento e o comportamento de T2 sobre o papel do atleta

No que diz respeito ao nível de autonomia do aluno expresso pela identificação dos estilos de ensino presentes no comportamento de T2 e em suas crenças a respeito deste elemento chave do método. Pode-se apontar que nas tarefas de tipo analíticas foram identificados os estilos comando e tarefa, diferente das tarefas de contextos próximos ao jogo em que foram identificados os estilos; descoberta convergente e produção divergente.

Em tarefas analíticas o estilo comando foi identificado em maior proporção nas diferentes tarefas analíticas aplicadas durante as sessões observados, geralmente com a finalidade de melhoria das habilidades técnicas, as fases de pré-impacto, tinham como característica clássica deste estilo, as decisões sob a responsabilidade de T2. Na fase de impacto, os alunos seguiam os comandos estimulados previamente pelo treinador em circuitos que reuniam mais de uma habilidade técnica nos padrões exigidos pelo treinador e, por fim, na fase de pós-impacto havia sempre orientações quanto a execução, que também eram realizadas durante os exercícios.

O estilo tarefa também foi identificado para a mesma finalidade, porém em uma presença menor que o estilo comando, outra diferença também para o estilo comando era que, durante a fase de impacto os alunos tomavam pequenas decisões. Por exemplo, em circuitos que exigiam passes, os alunos selecionavam os tipos de passes. Sendo assim é possível afirmar que neste tipo de tarefas prevalecia a reprodução.

Quando questionado sobre o motivo de escolha de promoção deste tipo de papel do aluno, T2 afirma que este comportamento estimulado pelas tarefas analíticas são os mais eficientes para o desenvolvimento de habilidades motoras assim como o desenvolvimento da tomada de decisão. Ao ser questionado sobre como desenvolver a tomada de decisão nos alunos, o treinador aponta que a melhor forma é desenvolvendo os fundamentos do jogo, sendo assim, os atletas com as melhores tomadas de decisão são os que possuem um bom repertório técnico motor, como ele relata na fala abaixo:

O Paulo (fictício) que cria, só que ele é um dos poucos que criam, que tomam decisão por conta própria, porque é onde eu falo lá atrás no sub 13, recurso técnico... se você for pegar o Paulo hoje em um jogo adulto, ele joga, vai perder na força, mas ele tem muito mais recursos que muito adulto, então capacidade técnica, quanto mais capacitado é o jogador, mais ele tenta (T2).

Quanto a justificativa do estilo tarefa, o treinador acredita na necessidade orientar e guiar os jogadores em todos os momentos em que ele identifica o erro, mesmo que isso ocorra com bastante frequência durante a execução da atividade, principalmente pela crença de que os alunos executarão as técnicas de forma errada durante o jogo, caso façam errado durante o treino.

Ai eu preciso alerta-lo, porque eu preciso alertar? Porque na hora do jogo ele vai fazer errado, na hora do jogo ele vai fazer com a mão errada, nem todos tem a mesma consciência em relação a isso, aí é onde você vai começar a esculpir, do lado direito para o lado esquerdo você tem que usar a mão esquerda, por que nem todos tem a mesma consciência, e a melhor forma é avisar (T2).

Em tarefa de contextos próximos ao jogo foi identificado dois estilos; o estilo descoberta convergente e produção divergente. O estilo descoberta convergente foi identificado em situações que T2 buscava ensinar aos alunos uma estratégia que seria usado no primeiro amistoso da temporada. Na fase de pré-impacto o treinador tomava todas as decisões características deste estilo e como ação diferenciadora, realizava a disponibilização da jogada

por meio de vídeo em dias anteriores ao primeiro treinamento oficial da estratégia. Na fase de impacto, após a explicação de todas as combinações táticas e movimentações que a jogada teria o treinador permitiu que o time titular tentasse a realização da estratégia em jogo 5x5 meia quadra.

Em alguns momentos, o treinador permitia o processo de tentativa e erro dos alunos de realizarem a única estratégia possível, já em outros, ao invés de realizar dicas sem a orientação correta sobre como resolverem o problema, T2 optava por paralisar o jogo, falar o que os alunos deveriam fazer e demonstrava como deveria ser feito, interrompendo assim o processo de dissonância cognitiva provocada por este estilo. Por fim, na fase de pós impacto o treinador utilizava a retroalimentação.

Quando questionado sobre a promoção deste papel do aluno, mais precisamente sobre a atitude do treinador de tomar a decisão pelos alunos durante o jogo, T2 aponta que não percebe que realiza a tomada de decisão no lugar dos alunos, mas que esta atitude representa apenas uma espécie de sugestão sobre o que fazer e que os alunos não precisam necessariamente seguir, como ele relata na fala a seguir:

Na verdade, assim, partindo para o jogo em si, eu deixo ele mais livre, qualquer movimentação de ataque, nada mais é que um facilitador, não precisa se engessar dentro daquilo ali, mais precisa ter no mínimo algum padrão, igual como você está colocando “você tomar decisões por eles”, é basicamente, dar um padrão para que eles possam criar dentro daquele padrão, não necessariamente ele é obrigado a dar aquele passe ali (T2).

Em situação semelhante, no estilo produção divergente, T2 estimulava o papel do aluno em situações de coletivo ao final dos treinamentos com maior autonomia, pois na fase de impacto os alunos tinham a oportunidade de tomarem as decisões sem intervenção frequente de T2, apesar de ter sido constatado diversas ocasiões de orientações que influenciavam na dissonância cognitiva do estilo. Quando questionado sobre a promoção deste nível de autonomia, T2 afirma sobre a necessidade de permitir que os alunos criem situações durante os jogos globais.

Quanto a visão geral sobre o nível de autonomia dos alunos durante os treinamentos de T2, é possível apontar que em tarefas analíticas houve a predominância do estilo comando representando assim um baixo nível de autonomia, o que nos leva a apontar um papel passivo exercido pelos alunos, por outro lado, em tarefas de contextos próximos ao jogo, houve um

maior nível de autonomia com os estilos descoberta convergente e produção divergente, o que nos sugere um papel do aluno ativo, apesar de que as orientações específicas de T2 durante a aplicação destes estilos em alguns momentos descaracterizava os estilos diminuindo o grau de autonomia dos alunos.

Deste modo, com base no tempo destinado a cada tipo de tarefa, que no caso, foi apresentado um tempo superior para tarefas analíticas e com a análise das intervenções, é possível apontar que houve uma predominância de papel passivo dos alunos durante a execução das atividades. É imperativo mencionar que caso a equipe treinada por T2 não estivesse realizando a preparação para um amistoso, provavelmente o tempo de realização de tarefas analíticas seria maior, o que consecutivamente aumentaria o tempo de atividades que promovem um baixo grau de autonomia de alunos, como T2 deixou claro.

4.3 O TREINADOR – T3

T3 é um treinador de 31 anos de idade que entrou no universo do basquetebol ainda na adolescência, quando teve contato com as categorias de base em sua cidade natal. O treinador ainda atua na carreira de jogador de basquete, tendo passado por diversas equipes amadoras e atualmente em uma equipe profissional da cidade de Goiânia. O treinador se formou em Educação Física, com habilitações em licenciatura e bacharelado, entre os anos de 2010 e 2016 na Faculdade Araguaia situada na capital goiana.

Em relação a cursos complementares o treinador afirma possuir as certificações da Escola Nacional de Treinadores de Basquetebol dos níveis 1, 2 e 3. Sobre a experiência profissional, o treinador desde a sua formação sempre atuou na mesma instituição em que trabalha atualmente, além de possuir uma passagem pela comissão técnica da seleção brasileira sub-15.

4.3.1 Os objetivos e conteúdos das categorias de base para T3

Segundo T3, o objetivo principal da categoria sub-15 em que atua é a socialização dos alunos na equipe, deste modo, a possibilidade de formação profissional de atletas é vista como

lucro. De acordo com o treinador, os alunos com 15 anos possuem diversas obrigações acadêmicas e que a prática do basquetebol deva ter também um viés de ludicidade.

O objetivo nosso como professor, é passar para os meninos além do basquete a forma como lidar em grupo, a sociabilização destes atletas, e não só na situação faze-los virar atleta profissional, isso para gente é um lucro, mas a gente não tem essas perspectivas, que os alunos sejam excelentes jogadores o mais importante é que eles aprendam a trabalhar em grupo dentro da modalidade (T3).

Apesar deste pensamento, uma atitude de T3 durante a observação do treinamento chamou a atenção a respeito dos ideais do treinador sobre os objetivos da categoria de base em que atua. Em uma das sessões, T3 ao perceber que os atletas estavam cometendo erros técnicos durante uma atividade, os chamou a atenção e disse que a categoria em que estavam não permitiam determinados erros técnicos. Quando questionado sobre esta atitude, o treinador afirma que existem habilidades que são básicas em cada categoria e que caso o atleta não apresente o domínio destas habilidades o ideal seria a regressão de turmas, como ele explica no trecho a seguir:

Com 15 anos tudo isso já foi passado, precisa estar dominado, eles precisam passar a bola, precisam fazer a bandeja, precisam ter a munheca certa na hora do arremesso, cada um com a sua particularidade, e precisam saber o pick and roll, a partir do momento eu estou dando um treino sub 15, eu vou cobrar tudo que eu tenho para o sub 15, se eu tiver que ensinar o menino a dar passada de direita e de esquerda ainda, ele está na aula errada (T3).

Ao analisarmos o pensamento e o comportamento de T3 quanto aos objetivos, é possível perceber que apesar de ele afirmar que o objetivo principal é a socialização dos alunos, a falta de determinados conteúdos especificamente técnicos representa um indicativo relevante para o treinador, o que pode sugerir que a aquisição de habilidades técnicas seja tão importante quanto a socialização.

Quanto aos conteúdos, o treinador afirma que no sub-15 o conteúdo principal a ser ensinado são as situações de *pick and roll* e que tão importante quanto aprender estas situações, é entender o motivo pelas quais elas devem ser ensinadas nas circunstâncias do jogo.

A primeira parte que a gente precisa para atingir estas situações, é começar do zero, o que é o passo a passo, a gente sempre começa com os fundamentos, bem simples,

que eles vão se aperfeiçoando de acordo com o nível do aluno, no objetivo específico então, se a gente vai explicar o *pick and roll* hoje, primeiro mostrar o *pick and roll* para eles, depois eles aprendem fazendo com a visualização, então a gente precisa mostrar o *pick and roll* para eles, mostrar porque ele vale a pena ser feito (T3).

Ainda sobre os conteúdos o treinador afirma que em todo início de temporada os primeiros conteúdos a serem ministrados são os conteúdos técnicos e apenas após a confirmação do início dos primeiros jogos iniciam as mediações com conteúdos táticos. Em resumo, para T3, na categoria sub 15, o processo de treinamento deve se pautar na socialização do aluno por meio do basquetebol afim de amenizar as cargas estressantes do cotidiano acadêmico vivenciadas e quanto aos conteúdos, os atletas devem aprender conteúdos técnicos e táticos, com atenção especial para o *pick and roll*.

Então a gente está mais na parte técnica do que tática, que na parte tática a gente começa, tipo, a gente sempre fica sabendo da competição 2, meses antes, a gente pega sempre na parte tática, 1 mês antes, então 1 mês, antes [...] Sim, primeira técnica, depois tática, não adianta nada eu cobrar tática se os meninos não sabem a técnica (T3).

4.3.2 O pensamento e o comportamento de T3 sobre as tarefas de aprendizagem

Quando questionado sobre o seu ideal de tarefas de aprendizagem, T3 apontou por meio de exemplos sobre suas preferências por tarefas do princípio analítico sintético. O treinador acredita que o ensino dos vários fundamentos do jogo deve também se pautar em uma progressão do mais simples ao complexo, constituindo assim uma sequência pedagógica baseada em tarefas analíticas, como relata na fala, onde exemplifica como ensinar a combinação tática do *pick and roll*: “É a situação passo a passo, então primeiro a gente dá um bloqueio em 0, em ninguém, no vento, que essa situação do *roll* que eu falei, depois a gente dá o bloqueio no cone, depois a gente passa para um marcador para depois passar para dois marcadores” (T3).

Além da progressão pedagógica, uma outra estrutura didática representa a preferência de T3 por tarefas analíticas, a sequência de atividades das sessões de treino. Para o treinador todas as etapas das aulas se pautam em tarefas analíticas com exceção da parte final da aula que em teoria se concentram em tarefas globais, como ele descreve em sua fala a baixo:

O treino se inicia com alongamento, ou com aquecimento, geralmente pode ser um alongamento parado, estático ou dinâmico que a gente usa a quadra todo, depois a gente vai para a parte motora, trabalho de pés, ou de coordenação, depois a gente vai para a parte de fundamento específico, que aí é dentro do fundamento que a gente vai está passando no dia, se for *pick and roll*, bandeja, passe, e depois seria a parte coletiva que a gente não está podendo fazer nesse momento (T3).

Do ponto de vista do comportamento em relação as tarefas de aprendizagem, foi possível constatar a predominância massiva de tarefas do tipo analíticas nas escolhas do treinador (Tabela 3). Entre os tipos de tarefas analíticas destacam-se as de sub tipo sincronizadas onde os alunos realizavam um número alto de atividades que visavam combinar diferentes fundamentos em exercícios. Por exemplo, estafetas que apresentavam também elementos competitivos característicos das sessões comandadas pelo treinador.

As tarefas de contextos próximos ao jogo foram realizadas em menor proporção e exclusivamente em tarefas do tipo sintética. Por exemplo, jogos situacionais em estruturas de até 2x2 e com a ausência de tarefas globais.

Tabela 3. Percentual dos tipos de tarefas nas sessões de treino observadas T3

Princípio metodológico	Tipos de tarefa (CAMÍ, 2002)	Tipos de tarefa (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009)	Porcentagem	Total
Global funcional	Tarefas sintéticas	Jogos pré-desportivos	3%	37%
		Jogos situacionais	34%	
	Tarefas globais	Jogos formais	-	
Analítico Sintético	Tarefas analíticas	Exercícios analíticos	30%	63%
		Exercícios sincronizados	33%	
Outros	Outros	Outros		

Fonte: pesquisa direta

Elaboração do autor

A justificativa do treinador para o privilégio das tarefas analíticas se baseia na ideia de que estes exercícios são os melhores para o aprendizado dos fundamentos do basquetebol e por

conseguirem simular melhor as situações de jogo, como ele sintetiza na fala abaixo onde justifica a utilização de um circuito de passes e finalizações:

Porque é um exercício que você trabalha o "dá e passa" que é um fundamento básico do basquete, e a atenção do aluno também de passar a bola e voltar para receber para chute então ele precisa o tempo todo estar preparado para tudo e dar autonomia para o cara do meio, que geralmente é uma situação de contra-ataque. (T3).

Quando questionado sobre a ausência de tarefas do jogo formal, o treinador se justifica alegando que é devido a pandemia da Covid-19 e que segue orientações da instituição para não utilizar atividades que exijam uma grande interação simultânea entre os alunos, como atividades de jogos formais. Ao ser perguntado sobre o que mudou em relação a seleção de tarefas após as adequações devido a pandemia, T2 aponta que a mudança é que, o foco das aulas passou a ser o treinamento de habilidades individuais, sendo assim uma espécie de treinamento personalizado para cada aluno.

Basicamente é uma aula de *personal* para 10 alunos, dando fundamentos individuais, o tempo todo, para que depois a gente consiga jogar um 2x2, por que é o que foi liberado para gente, então não pode nem ter 3x3 porque caracteriza um jogo coletivo [...] não tem uma legislação, mas aqui no clube, a gente teve reuniões para que a gente pudesse definir situações, então para a gente evitar futuros problemas (T3).

No entanto, está justificativa não significa que nos treinamentos anteriores a pandemia havia um maior número de atividades baseadas no jogo formal, sendo assim, a permanência da predominância de tarefas analíticas continuaria e a única diferença foi a aplicação destas tarefas de forma individual, como um treino de controle de bola por exemplo, como ele deixou claro em falas anteriores.

A partir da análise dos pensamentos e comportamentos de T3 em relação às tarefas de ensino, é possível depreender que do ponto de vista do comportamento foi constatado uma predominância de tarefas do princípio analítico sintético com base em crenças vinculadas a ideia de que, tarefas desta natureza são mais indicadas para a aprendizagem e treinamento de fundamentos, assim como também são as mais indicadas para fazer com que os alunos sintetizem as situações de jogo.

4.3.3 O pensamento e o comportamento de T3 sobre a intervenção do treinador

No contexto das crenças sobre a intervenção do treinador, T3 acredita que o primeiro passo para uma intervenção bem sucedida após a aplicação da tarefa, é uma demonstração de sua parte. Quanto à orientação, o treinador descreve que caso o desempenho dos alunos seja satisfatório, ele não vê a necessidade de realizar intervenções, além disso, na atual configuração de sua equipe, o treinador afirma realizar intervenções apenas sobre princípios táticos e períodos mais próximos da competição. Ainda sobre a orientação, o treinador acredita que a intervenção deve possuir elementos de motivação.

Obviamente que eu vejo, que um exercício está fluindo como eu quero, eu quase não faço intervenção nele, agora eu preciso que os alunos tenham motivação, você até acompanhou isso, situação que eu cobro muito do Cleber (Auxiliar, fictício). Hoje eu já não faço mais essa parte de motivação, e eu vou mais para a cobrança da aula mesmo, eles precisam estar motivado o tempo todo na aula, cobrando entre si, numa situação para o crescimento deles e eles entendem isso na categoria que você viu, mas a minha situação quando a gente está na parte técnica é que eu faço intervenções de detalhes e quando a gente está na parte tática, o meu comportamento é um pouco mais incisivo (T3).

Quanto ao comportamento sobre a intervenção, T3 apresenta uma situação diferenciada pelo fato de compartilhar este elemento-chave do método com o seu auxiliar técnico. Segundo o treinador, tanto ele quanto o auxiliar possuem funções específicas que puderam ser confirmadas nas observações. Quando questionado sobre estas funções, o treinador explica que todo o treinamento passa pela sua supervisão, entretanto os conteúdos táticos são de sua responsabilidade e os conteúdos técnicos de responsabilidade de seu auxiliar técnico. Além desta divisão de trabalho, os dois treinadores também dividem as responsabilidades das dimensões do método.

Assim como os outros treinadores, as dimensões da intervenção organização do trabalho pedagógico e disciplinação, não foram identificadas. Já a instrução e motivação foram, no entanto, apresentando divisões de trabalho entre os treinadores. Sendo assim, a instrução de conteúdos táticos ficava a cargo de T3 e a instrução de conteúdos técnicos e motivação ficavam a cargo do auxiliar técnico. Apesar desta divisão, é importante deixar claro que todas ações

pedagógicas são de responsabilidade de T3, como ele próprio afirma, assim como as ações de seu auxiliar que passam pela sua supervisão previamente.

Na dimensão da instrução, mais precisamente em sua forma de explicação, foi identificado que ela foi realizada em todas as atividades apresentadas, ao contrário da indagação que não foi identificada em nenhuma atividade. O destaque desta forma de instrução se concentra no fato de que as explicações eram realizadas de forma exaustivamente detalhada, consumindo assim um tempo relativamente superior em comparação às explicações dos outros treinadores do estudo. Como demonstrado na tabela 3, o tempo de atividades de tarefas analíticas era bastante predominante, sendo assim, havia um número considerável de exercícios em forma de circuito, deste modo, durante as explicações, o auxiliar detalhava verbalmente todas as ações a serem feitas passo a passo no circuito. Quando questionado sobre esta característica de explicações nas aulas, T3 afirma que a explicação é realizada desta maneira para garantir que os alunos compreenderam o que deve ser feito, considerando assim o fato de o próprio treinador considerar que os membros do grupo possuíam dificuldade de concentração dispersando-se frequentemente.

Sobre o comportamento de demonstração, pôde ser percebido baixa frequência de ações, predominantemente em tarefas do princípio global funcional, sendo realizado por T3 para demonstrar ações táticas. A justificativa para a baixa frequência desta forma de instrução se sustenta na opinião do treinador de que se os alunos estão executando da forma esperada não há necessidade de interferência. A justificativa de T3 para a utilização da demonstração se baseiam na ideia de que os alunos necessitam de visualização, principalmente pelo fato de que eles não possuem muitos contatos midiáticos com a modalidade, como ele relata na fala abaixo:

Porque a geração que a gente tem, ela precisa de visualização, acaba que os meus meninos, eles não têm tanto contato com NBA, NBB, pouquíssimos que acompanha. Se eles não têm uma visualização do que precisa ser feito acaba que eles não fazem como eu quero que eles executem (T3).

Quanto à observação da orientação, pôde ser identificado algum tipo de orientação em pelo menos metade das atividades realizadas, sendo a maior delas caracterizadas como feedback de conhecimento de performance sobre conteúdos técnicos e táticos. Além destas observações, haviam outras duas características exclusivas presentes nas sessões de T3. A primeira se tratava de orientações repetitivas decorrente da falta de compreensão dos alunos sobre o funcionamento das atividades de exercícios analíticos sincronizados, onde eram apresentadas dúvidas como:

“Para qual fila ir depois do passe?”, “Para qual fila devo realizar o passe?” e entre outras questões centradas no funcionamento do exercício em si. A segunda se tratava da verbalização recorrente dos treinadores sobre os placares das competições internas.

O treinador justifica os *feedbacks* de conhecimento de performance expondo a ideia de que a correção deve ser imediatamente posterior ao erro para evitar a replicação do mesmo durante o jogo. Quanto às orientações repetitivas sobre o funcionamento dos exercícios, T3 justifica que estes exercícios possuem a função de ensinar os alunos movimentações e posicionamentos, sendo assim, explicá-los quantas vezes forem necessárias não era visto como algo negativo.

Na verdade, assim, eu preciso fazer que eles entendam que no basquete eles precisam passar a bola e sair do lugar, ou você tem que esperar uma ação, para outra ação, aqui a gente costuma falar que, bola se moveu, todos os jogadores se movem. Então preciso que eles entendam principalmente essas questões de deslocamento de passe, por que eles precisam ter noção de espaço principalmente na parte coletiva (T3).

A justificativa do treinador para a verbalização frequente dos placares das competições internas se baseia na premissa da comunicação, a fim de que os atletas saibam que a atividade está chegando ao fim e para a finalidade de motivação.

Essa situação é muito mais voltada para a comunicação entre eles, do que a competição, a competição ela está presente em qualquer lugar na vida, então no esporte, ele é muito mais incisivo, que ele contem juntos, que eles torçam um pelo outro, uma situação de motivação (T3).

Sobre a observação da dimensão da motivação, pôde ser percebido que as ações de T3 se dividiam em atitudes de reforços negativos e positivos, assim como os outros treinadores. No que diz respeito ao reforço negativo, identificou-se sua manifestação nas formas de crítica e de punição. A forma de crítica foi notada na realização de um número baixo de atividades, basicamente em situações de exigência de atenção e de erros técnicos dos atletas. Por outro lado, a forma de punição foi identificada em pelo menos metade das atividades observadas. As punições eram baseadas em exercícios calistênicos e ocorriam basicamente em duas situações, para a equipe perdedora das competições internas, como estafetas e para alunos que executavam exercícios de forma inadequada na visão do treinador. Na primeira situação o treinador justifica

que esta atitude, em sua visão, não é encarada como uma forma de punição, sendo mais vista como uma forma de valorização da vitória da equipe vencedora além de ser algo comum nos treinamentos de basquetebol, como ele relata em sua fala:

Isso aí sempre teve presente no basquete, desde quando comecei a jogar, a gente não vê uma questão de punição, até porque punição é uma palavra pesada, a gente vê mais como uma maneira do ganhador comemorar uma vitória, vendo que ele realmente ganhou aquilo ali, não é uma situação de punição, tanto é que se o aluno fizer apoios e falar que fez 10, a gente está tudo bem, não é uma questão de punição, é só para o ganhador ficar feliz, é muito mais para o ganhador, do que para o perdedor (T3).

Na segunda situação de punição, o treinador justifica que utiliza esta estratégia devido a falta de atenção dos alunos, entendendo que desta forma eles conseguiriam realizar uma auto crítica sobre a postura durante a realização das atividades.

Isso acontece toda aula, é de acordo com a intervenção que eu faço, se eu falo para você, faz uma bandeja, aí você vai e faz a arremesso, eu falo, é bandeja, você vai e faz arremesso, eu falo é bandeja de direita, você vai lá e faz bandeja de esquerda, isso é situação que o aluno está desfocado, é falta de atenção, está prestando atenção em outra coisa, então a gente lembra o menino, aí sim, seja uma leve punição então a gente, porque eu preciso que aquele menino tenha foco naquele momento, aprendizado, é basicamente atenção, é só para ele “opa, professor está chamando a atenção” e não é a primeira vez, geralmente funciona (T3).

Do ponto de vista do reforço positivo, foi identificadas ações de reforço positivo sociais, como a formação de competições internas entre equipes durante o exercício e promoção de desafios. Sobre as competições durante os exercícios, o treinador justifica tal estratégia devido ao fato de acreditar que alguns atletas não gostam de competição, sendo esta uma forma de promover o desenvolvimento do espírito competitivo, usando assim também está justificativa para a utilização de desafios coletivos.

Tem muito menino que não gosta de competir, mesmo praticando basquete, é uma situação que todos os dias tem competição de quem ganha e quem perde aqui. Então eu acabo tendo esta necessidade, o tempo todo, é estafeta o tempo todo, sempre tem estafeta nos treinos, independente se é sub 15, 10, 14, sempre tem estafeta por que ela é um tipo de competição que precisa de motivação, porque a gente sempre cobra que a equipe torça para o colega que está fazendo, e a gente sempre cobra também a comemoração deles, o ganhador ele tem comemorar, por que é uma, e o

espírito competitivo, o espírito de competição, que eles precisam ter quando a gente vai para uma competição fora daqui (T3).

Em resumo, a intervenção do treinador T3 tem como característica, a ausência de organização do trabalho pedagógico exposto durante as sessões de treinamento, a instrução composta por uma explicação verbal presente em todas as atividades, uma demonstração de baixa frequência sendo realizada em ambos os tipos de tarefas, uma orientação em mediana frequência em forma de *feedbacks* de conhecimento performance e ausência de indagação. A instrução do treinador T3 tem como base as crenças de que a demonstração e a orientação otimizam processo de aprendizagem e que a demonstração deve ser realizada apenas quando necessário. Completa-se à característica da intervenção, motivações baseadas em reforços positivos e negativos que possuem como base as crenças de que atividades que possuem competição e punição motivam mais os atletas e ausência da dimensão de disciplinação.

4.3.4 O pensamento e o comportamento de T3 sobre o papel do atleta

Com base nas análises dos estilos de ensino presentes no comportamento de T3, assim como o seu pensamento sobre as situações destes estilos, foi possível identificar o grau de autônoma dos alunos durante a realização das atividades, assim como as justificativas do treinador para o grau de autonomia. Assim como os demais treinadores do estudo, a identificação dos estilos se deu com base na verificação do tipo de tarefa utilizada, deste modo, em tarefas do tipo analítica, foram identificados os estilos comando e tarefa e em tarefas em contextos próximos ao jogo, foi identificado apenas o estilo produção divergente.

Nas tarefas analíticas, o estilo tarefa foi identificado em uma quantidade de vezes bem inferior ao o estilo comando, que foi predominante, sendo assim manifestado basicamente em exercícios sincronizados que tinham a finalidade de trabalhar os fundamentos da modalidade. Como característica deste estilo, na fase de pré-impacto, o treinador tomava todas as decisões, na fase de impacto, o treinador também tomava todas as decisões, com atenção especial para os exercícios sincronizados que em sua formação contavam com a organização de diversos cones que tinham o objetivo de demarcar filas, locais de passe e de arremesso, sendo este um balizador para as decisões dos alunos, por fim, na fase de pós-impacto, o treinador realizava a retroalimentação por meio de *feedbacks*, originando assim um papel de menor autonomia para os alunos.

Quando questionado sobre esta opção de promoção de papel do aluno, o treinador afirma acreditar que existem algumas situações táticas do jogo que são baseadas em locais específicos da quadra, sendo assim fundamental ensinar aos alunos tais situações. Deste modo, o treinador explica que a melhor forma de realizar este ensinamento é por meio de exercícios analíticos que em sua execução possuem a demarcação destes locais, mesmo que ocorra um processo de reprodução por parte dos alunos, como ele relata em sua fala abaixo:

Eu costumo trabalhar de duas maneiras, tem essa situação que você está falando e a gente trabalha com cone até o sub 15, quando tinha o 17, a gente não trabalhava com o cone porque toda situação para trás, antes do 17, ela já foi definida, na quadra de basquete, a gente tem situações específicas, tem zona morta, tem a situação da 45, a situação do cotovelo de poste baixo, o meio da quadra, e quando a gente coloca cones, são sempre nestes lugares, porque são os lugares onde a tática é colocada em prática (T3).

Sobre as tarefas em contextos próximos ao jogo, pôde ser identificado apenas o estilo produção divergente durante a realização de tarefas sintéticas, mais precisamente os jogos situacionais de 2x2 e 2x1. Como característico deste estilo, na fase de pré-impacto o treinador explicava o objetivo que se definia em finalizar a jogada, no caso dos atacantes e defesa da meta no caso dos defensores. Na fase de impacto, T3 realizava raramente intervenções, demonstrando assim um elemento característico deste estilo, que é não realizar ações que influenciem as tomadas de decisão dos alunos, por fim, na fase de pós-impacto, o treinador realizava alguns comentários individuais de validação ou reprovação de algumas ações.

Quando questionado sobre esta decisão de papel do aluno, o treinador explica que em situações de jogo ele deve oportunizar a autonomia total ao aluno, dando a possibilidade de ele tomar todas as decisões. O treinador alega também que em situações de jogo ele não pode se caracterizar como o que ele define de “treinador GPS”, que em sua definição, representa um treinador que diz o que jogador deve fazer, tomando assim decisões por ele, como ele relata em sua fala abaixo:

Independente do 2x1, 2x2, o objetivo é o mesmo, então o meu objetivo quando, eu fico calado é deixar os meus alunos tomarem a decisão que eles precisam, porque quem está com a bola e ele, então, eu não posso ser um técnico GPS, porque o sistema de jogo, eu já dou para eles, se ele tem que dar a bola aqui e passar, ele tem que entender que essa é uma boa situação, e não um robô, ele tem que entender, que ele não tem que fazer aquilo, porque tem que fazer aquilo, ele tem que entender

que é uma boa situação para que ele faça essa situação. Então eu não sou um GPS, eu não costumo dizer para o meu aluno, “faz isso, faz aquilo” eu espero que ele tome as decisões durante o jogo e a gente encontra muito técnico GPS, que o cara está posicionado para o arremesso e o técnico fala não, parte para dentro, ai a não e a decisão que o jogador tomou, esse é o técnico GPS, eu não costumo ser assim, eu prefiro que ele tenha autonomia e decidir tomar a decisão que ele ache naquele momento, eu posso instruí-lo, depois de tomar a decisão falar que talvez ele poderá ter partido para dentro, mas ser um GPS para eles, é uma coisa que eu não faço (T3).

Quando confrontado com a ideia da possibilidade, de que em seus treinamentos, na maior parte dos exercícios analíticos, os alunos executam situações de reprodução, fazendo dele em teoria ser um “treinador GPS”, T3 assume reconhecer que é sim um treinador GPS na maior parte tempo, pois ele acredita que para trabalhar a parte técnica, é necessário a repetição de movimento com a finalidade de aperfeiçoamento das habilidades. O treinador também reconhece que segue as características de um treinador GPS durante todo o início da temporada, afinal ele acredita que a técnica deve ser trabalhada anteriormente a tática.

Lá está sendo técnico GPS porque eu estou trabalhando a técnica, porque lá eu preciso falar que ele precisa passar a bola de um lado e correr para o outro, quando eu entro com a parte tática, eu preciso fazer ele entender, porque que aquilo é importante então quando eu vou para a tática, eu dou um sistema pré definido, a jogada 1, ela tem que passar, no 2, tem que correr, lá no fundo, mas a partir do momento que ele tiver na quadra, ele tem total autonomia de fazer o que ele quiser, porque eu não vou falar para um aluno, chegar com bola na mão, e passar se ele tiver livre, então eu dou autonomia, a gente trabalha para ficar livre no basquete, se eu já estou livre, eu não tenho porque só seguir um sistema tático, então eles são totalmente livres (T3).

Com base nas falas de T3, é possível afirmar que ele reconhece a real necessidade da autonomia nas tomadas de decisões para o aprendizado do basquetebol, entretanto, ele acredita que elas são necessárias apenas para situações de jogo, e que no caso do desenvolvimento de habilidades técnicas, elas não são necessárias, deste modo, como ele julga que o desenvolvimento de habilidades técnicas é um pré-requisito para a aprendizagem tática, ele direciona a maior quantidade de tempo a esta finalidade. Quanto a fonte de conhecimento em relação ao papel do aluno, o treinador aponta que a visão sobre permitir que o aluno goze de autonomia foi aprendida em um curso realizado pela Confederação Brasileira de Basquetebol, já outras situações, na vida de atleta.

Do ponto de vista do grau de autonomia dos alunos, é possível afirmar que em tarefas de contextos próximos ao jogo, é possível identificar o estilo produção divergente em sua totalidade, promovendo assim aos alunos um alto grau de autonomia durante a realização das atividades. Entretanto, em uma visão geral de todas as sessões de treinamento, não é possível afirmar que esta situação seja abrangente, afinal, as atividades analíticas são consideravelmente superiores as atividades globais funcionais, o que nos aponta a um papel de aluno predominantemente passivo.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para discutir os resultados cruzamos as evidências obtidas na análise das escolhas metodológicas dos três treinadores, buscando demarcar as convergências e particularidades no que se refere ao pensamento e ao comportamento dos treinadores. Junto disso, estabelecemos interlocução com a literatura especializada.

Do ponto de vista dos objetivos da categoria de base (sub-15) os treinadores convergem no entendimento de que é necessário desenvolver as habilidades exigidas no jogo de basquete, assim como o desenvolvimento de habilidades e comportamento para a formação humana. Estas duas finalidades estão vinculadas a dois referenciais balizadores da Pedagogia do Esporte: o técnico-tático, no qual se busca desenvolver aspectos físicos, motores assim como demandas técnico-táticas do jogo; e o referencial socioeducativo, em que se busca desenvolver valores e comportamentos (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014). Ao analisarmos os dados coletados na investigação, não foi identificado elementos vinculados ao referencial histórico-cultural, que segundo Machado, Galatti e Paes (2014) diz respeito a finalidade de apresentação de aspectos históricos e de evolução dos esportes. Deste modo, apontamos que os treinadores acreditam que a finalidade da categoria de base (sub 15) é predominante de formação de atletas, assim como a de cidadãos com valores desejáveis socialmente.

A respeito do referencial técnico-tático, é evidente que os conteúdos vinculados a esta finalidade são indispensáveis para objetivos de formação de atletas, na medida em que viabilizam o conhecimento e a prática do jogo. É necessário considerar que estes objetivos devem estar associados a metodologias adequadas que contemplem todas as demandas do aprendizado, tanto técnico quanto tático (BAYER, 1994; GARGANTA, 1995; DE ROSE JUNIOR, 2006; BOHME, 2011). Já sobre o referencial sociocultural, a identificação destes objetivos na pesquisa evidencia a ideia do esporte como um potencial meio de educação em valores, de transformação social, assim como o reconhecimento dos treinadores sobre o seu papel holístico na formação de valores e habilidades para a vida (CAMIRÉ *et al.*, 2011; SANTOS *et al.*, 2018).

Quanto ao referencial histórico-cultural é válido reiterar que não houve identificação de objetivos vinculados a ele no discurso dos treinadores investigados. Segundo Machado, Galatti e Paes (2014) a mediação dos conteúdos vinculado a este referencial contribuem para uma maior aproximação dos atletas com as modalidades praticadas por eles. Esse conhecimento pode contribuir para que os atletas compreendam os fatos e fenômenos relacionados ao esporte

praticado, especialmente aqueles que podem afetar a sua vida e a sociedade criando um vínculo afetivo mais consolidado entre atleta e modalidade. Em pesquisa com 13 atletas de basquetebol feminino de base, Machado, Galatti e Paes (2014) buscaram identificar os conhecimentos vinculados ao referencial histórico cultural e concluíram que o nível de conhecimento das atletas não atingiu um parâmetro satisfatório, apontando um quadro geral de deficiência na aquisição de conhecimentos histórico-culturais por parte dos atletas das categorias de base, o que limita uma maior inserção dos mesmos na modalidade esportiva treinada, no caso, o basquetebol.

No que se refere aos conteúdos que devem ser abordados nas categorias de base, os treinadores foram unânimes em apontar as técnicas do basquetebol, as quais podem ser definidas com representações mais adequada de solucionar uma demanda motora exigida pelo esporte (WEINECK, 1999; PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009;). Sobre este conteúdo, todos os treinadores compartilham da crença de que os atletas da categoria sub-15 já devem dominar previamente as técnicas do basquetebol, cabendo a categoria sub-15 apenas aprimorar estes fundamentos, o que nos aponta a uma visão tradicional de ensino de esportes, se consideramos que o ideal apontado pela literatura é o desenvolvimento técnico simultâneo ao desenvolvimento tático ao longo de todo o processo de formação esportiva, de maneira progressiva e sistematizada (GAMA FILHO, 2001; GARGANTA, 2002, GALATTI *et al*, 2017).

Além das técnicas, indicada por todos os treinadores, T1 e T3 mencionaram, respectivamente, os conteúdos de tomada de decisão e os conteúdos táticos. Para Gonzáles e Bracht (2012), tratam-se de conteúdos do desempenho esportivo que se vinculam à intenção tática, definida como normas individuais que os atletas devem seguir para cumprir os objetivos táticos do jogo, mais precisamente buscando responder à pergunta “o que devo fazer em um jogo de basquetebol?”, o que envolve os processos de leitura de jogo e tomada de decisão e pressupõe um conjunto de conteúdo táticos que se manifestam nas situações de cooperação entre parceiros e oposição aos adversários. O apontamento de conteúdos vinculados às intenções táticas, indicadas pelos treinadores (T1 e T3), evidenciam um avanço no ponto de vista do pensamento pedagógico que tradicionalmente valoriza a técnica em detrimento da tática no cenário da formação esportiva (DAÓLIO, 2002; GRECO, 2002; GALATTI *et al*, 2012; OLIVEIRA; LANES 2020), com atenção especial para o apontamento da tomada decisão (T1), que na prática esportiva representa o processo de elaboração de um plano e execução de uma resposta motora diante das demandas do jogo com base na interpretação (GRECO, 2006).

Apesar desse avanço, é importante mencionar que para T2 o processo de tomada de decisão não se constitui como um conteúdo necessariamente, mas sim como o resultado do aperfeiçoamento técnico, pois, segundo o treinador, as melhores tomadas de decisão são realizadas por atletas que possuem maiores e melhores recursos motores. Para Greco (2006) os problemas táticos exigidos em esportes como o basquetebol são solucionados pelas capacidades cognitivas dos sujeitos, dentre estas capacidades se encontra o processo de tomada de decisão que é concebido com base nas duas estruturas de conhecimento tático dos atletas: o conhecimento declarativo e o conhecimento processual. O conhecimento declarativo se resume na capacidade do sujeito de descrever de modo teórico o que deve ser feito em determinada situação de jogo, já o conhecimento processual diz respeito a como a situação de jogo deve ser resolvida do ponto de vista motor. O que nos demonstra que do ponto de vista das crenças, os treinadores T1 e T3 reconhecem a tomada de decisão como um conteúdo, já o treinador T2 reconhece a tomada de decisão apenas como derivação do desenvolvimento técnico desconsiderando assim a relação entre ação motora e pensamento tático.

Ao analisarmos a trajetória esportiva de T2 desde a infância que foi relatada mediante a entrevista, é possível perceber o papel de importância que a técnica esportiva exerceu em sua formação como atleta, impactando assim o pensamento pedagógico do treinador no presente, a ponto de considerá-la o elemento principal em uma ação tática. Deste modo, fica evidente a característica da crença de se formar em experiências marcantes, como a vida de atleta, além de apresentarem uma resistência de alteração mesmo mediante evidências que contrariam o pensamento vigente do treinador (PAJARES, 1992; NAVARRO, 2012).

Ainda sobre os conteúdos, T2 mencionou o sistema de jogo e os tipos de marcação, já o T3 ressaltou o conteúdo de *pick and roll*. O sistema de jogo pode ser conceituado como uma estrutura de organização e gestão de atletas durante as ações de jogo, sejam elas de ataque ou defesa (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009; GONZÁLES; BRACHT, 2012). Já o *pick and roll* é uma ação tática ofensiva grupal, que se define como uma ação conjunta entre dois ou mais jogadores para cumprir objetivos táticos de ataque (DE ROSE JUNIOR, 2006). Neste sentido cabe ressaltar que a literatura especializada em elaboração de propostas de formação esportiva recomenda a mediação de conteúdos de combinação tática em média a partir dos 13 anos de idade (GONZÁLES; BRACHT, 2012; GONZÁLES; DARIDO; OLIVEIRA, 2014), o que sustenta em teoria a concepção do treinador.

A despeito da relevância dos conteúdos indicados pelos treinadores, chama a atenção a ausência de determinados conteúdos considerados imprescindíveis ao desenvolvimento

esportivo de longo prazo, dentre eles as capacidades físicas, capacidades volitivas e estratégias. As capacidades físicas são conceituadas como demandas orgânicas do corpo humano necessárias para o rendimento esportivo, já as capacidades volitivas que se definem como um conjunto de traços psicológicos particulares que norteiam os comportamentos dos indivíduos durante a prática esportiva e, por fim, as estratégias se conceituam como um programa de princípios de ações elaborados com base nas características táticas da equipe (WEINECK, 1999; BOHME, 2011). O que não significa que estes conteúdos não estavam presentes nas intervenções dos treinadores. Apesar disso, a ausência destes conteúdos na linguagem dos treinadores é representativa do lugar que eles ocupam na concepção de formação esportiva de cada um deles.

Ao cruzarmos os objetivos e conteúdos apresentados pelos treinadores é possível constatar que o referencial técnico-tático é contemplado por todos, uma vez que apresentam finalidades e conteúdo que se articulam entre si. O mesmo não pode ser dito sobre o referencial socioeducativo, já que apenas T1 apresentou conteúdos vinculados a este referencial. Esta ausência de conteúdo do referencial socioeducativo por parte de T2 e T3 demonstra uma incongruência metodológica. Ou seja, há o reconhecimento da importância da formação por meio do esporte (referencial socioeducativo), a educação em valores por exemplo, todavia não se apresenta claramente os conteúdos deste referencial. Algo considerado comum no meio esportivo, na medida em que os treinadores lidam, frequentemente, com os conteúdos do referencial socioeducativo de forma ocasional e de maneira não planejada, na perspectiva do currículo oculto, o que fragiliza o processo formativo dos atletas (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015; BERGER; GINCIENE; LEONARDI, 2020).

Por fim e de forma unânime, assim como na definição dos objetivos, não foi possível identificar conteúdos vinculados ao referencial histórico-cultural, o que segundo os autores Machado, Galatti e Paes (2015) pode ocorrer devido ao fato dos treinadores apresentarem dificuldades de entender conceitualmente os conteúdos ligados a este referencial e a dificuldade de avançar para conteúdos que extrapolam uma visão tradicional de ensino de esportes, somado a estes dois motivos, incluímos o fato da possibilidade destes treinadores não reconhecerem a necessidade de se trabalhar estes conteúdos. Ainda a respeito deste referencial, é importante ressaltar que não há uma tradição consolidada na mediação destes conteúdos nas categorias de base, soma-se a esta realidade o fato de muitas vezes nas categorias de base os treinadores não terem um tempo vasto de intervenção por sessão de treino, o que os fazem enfatizar conteúdos técnico-tático.

Deste modo, é possível concluir que os treinadores visam em suas respectivas categorias de base dois objetivos claros: a formação de atletas e desenvolvimento de valores, entretanto, para o segundo objetivo não foi identificado conteúdos para tal finalidade, o que parece indicar que referencial socioeducativo aparece mais como retórica, sem uma intencionalidade clara sobre o seu trato didático-pedagógico.

Do ponto de vista das tarefas de aprendizagem, não houve convergência entre os treinadores a ponto de identificarmos um perfil unificado ou predominante. T1 apresentou uma predominância de tarefas do princípio global funcional em relação as tarefas do princípio analítico sintético, já T2 apresentou certo equilíbrio entre os dois princípios, diferente de T3 que apresentou um total predomínio de tarefas do princípio analítico sintético.

Na perspectiva das tarefas globais, T1 utilizou prioritariamente tarefas do tipo sintéticas (CAMÍ, 2002) pois acredita que este tipo de tarefa é mais indicado para a categoria sub-15 por mediar situações de competição ludicidade e a capacidade de simular situações táticas reais do jogo de basquetebol, o que de fato está relacionado as potencialidades deste tipo de tarefa (GRECO; BENDA 1998; TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006; PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009), uma vez que apesar do jogo de basquetebol possuir como estrutura o 5x5, as situações de ataque e defesa em diversos momentos do jogo ocorrem em estruturas reduzidas, assim como nos jogos reduzidos e situacionais.

T2 apesar de apresentar as tarefas do princípio global funcional de forma equilibrada, quando as utilizou, fez uso exclusivo de tarefas do jogo formal 5X5, o que segundo Rosa, Borges e Fraga (2020) representa uma ideia que se aproxima do conceito de confrontação direta, que é quando o treinador utiliza o jogo formal aliado a intervenções com finalidades de arbitragem do jogos, sendo assim uma situação que promove a tomada de decisão, porém não de uma forma que seja capaz de isolar situações táticas específicas que foram selecionadas no planejamento pedagógico do treinador, o que acaba não potencializado o aprendizado tático dos atletas quando utilizado de forma exclusiva. Por sua vez, T3 utilizou na maior parte das sessões observadas tarefas do princípio analítico sintético que visavam, na visão do treinador o desenvolvimento tanto técnico quanto tático.

Em relação às tarefas analíticas, apesar das diferentes proporções de uso, todos os treinadores apresentaram de forma unânime as crenças de que este tipo de tarefa são as melhores indicadas para o ensino de fundamentos do jogo e que devem ser utilizadas inicialmente no processo de mediação dos conteúdos da modalidade, separando assim o conteúdo técnico do

tático e usando o jogo como ferramenta. Este conjunto de crenças sustentam a visão tradicional de ensino esportivo presente na ideia de sequência pedagógica, que compreende que o trabalho de ensino deve ser iniciado do mais simples ao mais complexo e que uma das formas de simplificação do aprendizado esportivo é a fragmentação dos gestos motores (GRECO; BENDA 1998; PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009; GALATTI *et al.*; 2017). Deste modo, podemos apontar que estas crenças não são condizentes com a ideia de uma formação esportiva que visa desenvolver os aspectos técnico e táticos de forma simultânea desde os primeiros contatos com a modalidade (DAÓLIO, 2002; GALATTI *et al.*, 2012). Segundo Daólio (2002) a formação da técnica aliada a tática desde o início da vida esportiva, além de formar jogadores mais inteligentes pode assim contribuir para a formação de uma cultura esportiva mais sólida, se consideramos que a apropriação tática por parte dos atletas pode fazer com que eles consigam assimilar similaridades entre modalidades das mesmas demandas táticas e assim pratica-las de forma satisfatória.

Pelo fato de as tarefas analíticas serem mais abrangentes nas sessões de treino de T3, chama a atenção algumas crenças específicas deste treinador, em que ele ressalta acreditar que tarefas analíticas são mais adequadas para mediar conteúdos táticos e estratégicos do jogo por meio de ensaios de jogadas sem o elemento da oposição, ou seja uma crença que segundo a literatura é pouco assertiva devido ao fato de que, apenas as tarefas em contextos próximos ao jogo são capazes de estimular processo de leitura e tomada de decisão exigidas em situações táticas (OLIVEIRA; LANES 2020).

Quanto à intervenção, os treinadores apresentaram convergências a respeito da organização do trabalho pedagógico, instrução, motivação e disciplinação. A respeito a organização do trabalho pedagógico nenhum dos treinadores demonstrou comportamento que indicasse a manifestação dessa dimensão pedagógica no início das sessões de treinamento com os atletas. A organização do trabalho pedagógico no início das sessões contribui para que os alunos identifiquem os conteúdos que serão trabalhados na aula fazendo assim uma conexão com os propósitos de ensino, o que vai contribuir para o processo de conscientização da formação esportiva (SIDENTOP, 1991; ROSADO *et al.*, 2008). Deste modo, a ausência de uma conversa introdutória nas sessões de treinamento observadas, de certo modo, dificulta processo de assimilação dos conteúdos. Resultados semelhantes foram identificados na investigação de Rosa, Borges e Fraga (2020), os pesquisadores não encontraram ações nas falas dos treinadores que remetesse a explicação sobre os objetivos, o que segundo eles representa um aspecto negativo para intervenção, afinal a falta desta conversa inicial pode representar uma ausência

de planejamento prévio que compromete o aprendizado dos atletas (ROSA; BORGES; FRAGA, 2020).

No que diz respeito à instrução, a explicação verbal esteve presente em todas as atividades, a demonstração foi identificada com pouca ou média frequência, a orientação ocorreu com média frequência em forma de *feedbacks* de conhecimento de performance e não foi identificada a indagação. Os treinadores acreditam que a demonstração e a orientação otimizam o processo de aprendizagem e que a demonstração deve ser realizada apenas quando necessário.

Resultados semelhantes quanto à explicação também foram encontrados na literatura (TONELLO; PELLEGRINI, 1998; BOLAÑOS *et al.*, 2009; ROSADO; MESQUITA, 2011), entretanto é importante destacar que apesar dos treinadores possuírem a crença de que a demonstração é algo de forte impacto positivo no aprendizado, ela apareceu com pouca frequência nas observações. O que explica este fato são as escolhas das tarefas de aprendizagem que muitas vezes já são conhecidas dos atletas, sendo assim, as demonstrações por parte dos treinadores investigados aconteciam com mais frequências em tarefas vinculadas ao jogo, o que aconteciam em frequências menores em comparação com tarefas analíticas, no caso dos treinadores (T2 e T3).

Um aspecto que merece ser destacado nos resultados diz respeito a ausência de indagação e a presença expressiva de orientação na instrução dos treinadores. Para os conteúdos de natureza tática, a indagação realizada pelo treinador é capaz de colocar o atleta em uma posição de engajamento na busca por respostas, sendo assim, é justamente este engajamento que fará com que o atleta possa compreender inicialmente a situação problema otimizando assim a aprendizagem (RAMOS; NASCIMENTO; GRAÇA, 2009; ROSADO; MESQUITA, 2011; GONZALES; BRACHT, 2012; CLEMENTE, 2014). Neste sentido, a falta de indagação aliada a *feedbacks* de conhecimento de performance que respondem aos atletas que eles devem fazer, os colocam em uma situação passiva (ROSA; BORGES; FRAGA, 2020). O que não significa que o uso de orientações diminui a eficácia da instrução pedagógica, mas sim que a utilização exclusiva dela sem a combinação da indagação pode prejudicar a compreensão das demandas táticas do jogo.

Em relação à motivação, os treinadores apresentaram ações tanto de reforço positivo, quanto de reforço negativo. A crença subjacente a esse comportamento é de que as atividades, para serem motivantes, precisam possuir o elemento da competição aliado à presença de

punição em forma de exercícios calistênicos. Importante destacar que os treinadores reconhecem o seu papel de liderança no aspecto motivacional, sendo está uma diretriz importante para a construção de um ambiente motivacional desejável (WEINBERG; GOULD, 2001).

Por fim, quanto à disciplina, em nenhuma das sessões foram observadas atitudes que exigissem dos treinadores tomadas de decisão a respeito de atos de indisciplina. Apesar da literatura sobre o trato com atos de indisciplina em ambientes esportivos não escolares ser praticamente inexistente, acreditamos que esta realidade ocorre devido ao fato de as categorias de base serem consideradas pelos atletas ambientes de rendimento, onde a punição para a indisciplina pode se converter no ato popularmente conhecido como “corte”, que nada mais é do que a retirada do atleta das situações de jogos formais, ou mesmo da própria equipe.

Em suma, ao analisarmos a totalidade da intervenção dos treinadores, a ausência de organização do trabalho pedagógico, a presença da instrução com ausência de indagação e motivação pautada em reforço positivo e negativo, percebemos alinhamento com uma concepção tradicional de ensino e treino dos aspectos técnicos do basquetebol e o aspecto motivacional dos atletas. Na direção contrária, esse perfil instrucional dificulta o aprendizado das demandas táticas do jogo devido à ausência de estímulo de reflexão por parte dos atletas.

Sobre o papel do atleta, o comportamento passivo pôde ser notado nas sessões de treino de todos os treinadores e em todos os tipos de tarefas de aprendizagem, com predominância dos estilos de ensino comando e tarefa. Os treinadores sustentam a promoção deste tipo de papel do aluno com base na crença de que para o desenvolvimento de habilidades técnicas é necessário ações de reprodução visando a aprimoramento por meio da repetição. Entretanto, algumas evidências apontam que habilidades motoras são melhor desenvolvidas em situações em que o aluno exerce um papel mais ativo (VALENTINI; RUDSIL, 2004). Alia-se a este fato os diversos estudos que levantam evidências que nada adianta uma técnica apurada sem os conhecimentos táticos sobre como usa-las nas diferentes situações, o que faz com que apenas tarefas com interação e intervenções de cunho reflexivo possam proporcionar a aquisição destes conhecimentos, ou seja, a promoção de um papel ativo por parte dos atletas no desempenho das atividades (GARGANTA, 1995; GRECO; 1998; PARLEBÁS, 2001; PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009; GONZÁLES; BRACHT, 2012; GALATTI *et al.*, 2012; CLEMENTE, 2014; OLIVEIRA; LANES, 2020).

Sobre a promoção do papel ativo do atleta, todos os treinadores apresentaram o estilo produção divergente e T2, além deste estilo, também apresentou o estilo descoberta convergente, mesmo que por um breve período de tempo. As crenças que sustentam estas escolhas estão baseadas na ideia de que os atletas devem tomar suas próprias decisões em situações de jogo, exercendo assim um papel ativo (T1, T2 e T3), o que é um pensamento alinhado com as principais propostas de ensino e treinamento dos esportes coletivos (BUNKER; THORPE, 1982; GRECO, 1998; GARGANTA, 1998; PAES, 2002; SCAGLIA, 2003).

Entretanto, cabe destacar que o estilo produção divergente é um estilo que faz com que os atletas produzam escolhas dentro de um espectro de múltiplas possibilidades técnicas e táticas, o que nas sessões observadas ficou caracterizado na atitude dos treinadores perante as atividades de jogo, de propor aos atletas o jogo com a simples explicação que as equipes deveriam atacar e defender. Assim, não houve a preocupação em explicar ou orientar sobre os conteúdos que derivam das ações táticas de atacar e defender, como os princípios operacionais; regras de ação, estratégias e combinações táticas por exemplo (BAYER, 1994; GONZÁLES; BRACHT, 2012), conteúdos estes que podem ser melhor assimilados inicialmente em estilos de produção menos complexos como a descoberta guiada e a descoberta convergente.

O fato de identificarmos a utilização apenas do estilo produção divergente e a falta de conteúdos táticos específicos, caracteriza uma generalização do jogo, como se o aprendizado do jogo se resumisse a atacar e defender e não a compreender a manutenção da posse de bola, progressão para o ataque, finalização da jogada, impedimento do avanço adversário, recuperação da posse de bola e defesa da meta por exemplo. Deste modo, apontamos que para a utilização do estilo produção divergente de forma coerente, é necessário que os atletas já possuam um repertório de experiência em diferentes tomadas de decisão referente a conteúdos técnico-táticos e que tenham já vivenciado outros estilos de ensino anteriores (KRUG, 2009) o que não parece ter sido a realidade das sessões comandadas pelo grupo de treinadores investigados.

Ainda sobre o papel ativo do atleta foi identificada a crença de que, em situações de jogo e quando os atletas são inexperientes, é necessário realizar orientações sobre quais decisões tomar, propondo assim um papel provisoriamente passivo em situações de jogo (T1 e T2). Inicialmente é necessário esclarecer que em situações de jogo, devido a presença da oposição entre adversários, os atletas já estão exercendo um papel ativo, por meio de alguns dos estilos de produção, no caso dos treinadores investigados, o estilo predominante em tarefas

de jogos, foi a produção divergente. Neste sentido, quando orientações eram realizadas nos momentos de jogos, haviam três possibilidades: os atletas não escutarem as orientações do treinador, escutar as orientações, porém escolher tomar as próprias decisões, ou acatar as orientações e impedir o processo de dissonância cognitiva, que se trata do engajamento mental pela busca da melhor opção diante da situação (KRUG, 2009). Desta forma, as orientações prestadas pelos treinadores, caso acatadas, representam um prejuízo na compreensão dos atletas sobre o jogo, por estarem exercendo um papel passivo. Na contramão deste entendimento, T3 acredita que o papel ativo dos atletas durante a realização dos jogos deve ser preservado, entretanto, apesar de possuir esta crença, o treinador durante as sessões observadas utilizou apenas 37% do tempo de tarefas com interação entre adversários.

Na busca de uma caracterização de um perfil de papel do atleta, é possível apontar que os treinadores utilizaram basicamente três estilos de ensino que apontam para diferentes níveis de autonomia, o estilo comando, o estilo tarefa e o estilo produção divergente. Entretanto, com base nas escolhas das tarefas de aprendizagem, o tempo selecionado para as tarefas e as características das intervenções, foi possível evidenciar o equilíbrio entre papéis ativo e passivo no caso de T1 e o papel predominantemente passivo, no caso de T2 e T3.

Por fim, com base nos dados apresentados até aqui sobre objetivos, conteúdos, tarefas de aprendizagem, intervenção do treinador e papel do atleta, identificamos dois perfis entre as escolhas metodológicas dos treinadores. O primeiro alinhado à perspectiva tradicional de ensino de esportes e o segundo que não chega a ser inovador, mas avança em relação a uma perspectiva estritamente tradicional, na direção do que tem sido recomendado nas perspectivas contemporâneas de ensino-treinamento do esporte, nomeadamente em relação às tarefas de aprendizagem, mas ainda se manifesta de maneira bastante tímida (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

O primeiro perfil alinhado à perspectiva tradicional é representado nas figuras dos Treinadores T2 e T3, entre os quais foi possível identificar o objetivo de formação de atletas, assim como da formação cidadã, entretanto, em relação aos conteúdos, foram identificados apenas os conteúdos referentes a formação para o aprendizado do jogo. Em relação ao método de ensino-treinamento, foram identificadas tarefas de aprendizagem predominantemente orientadas pelo princípio analítico-sintético, quanto a intervenção do treinador, a instrução marcada pela ausência de indagação e organização do trabalho pedagógico, e o papel majoritariamente passivo do atleta.

Os comportamentos metodológicos desta perspectiva tradicional foram baseados em uma predominância de crenças que apontam, tarefas analíticas como as melhores indicadas devido a capacidade de ênfase técnica; uma intervenção baseada em orientação técnica otimização técnica do aprendizado dos atletas e que um papel predominantemente passivo de reprodução por parte do atleta também promove um melhor aprendizado fundamentos.

Já o segundo perfil é representado pela figura do treinador T1, em relação ao qual foi possível identificar o objetivo de formação de atletas, assim como da formação cidadã, com conteúdo para ambas finalidades apresentadas, entretanto ainda de forma pouca sistematizada do ponto de vista metodológico para a segunda finalidade. Em relação ao método de ensino-treinamento, foram identificadas tarefas de aprendizagem com predominância do princípio global funcional, quanto a intervenção do treinador a instrução marcada pela ausência de indagação e organização do trabalho pedagógico, e quanto ao papel do atleta um equilíbrio entre os papéis ativo e passivo. Este comportamento metodológico é baseado em crenças que indicam, tarefas globais como sendo melhor indicadas para a categoria sub-15 devido a presença de competição e ludicidade; uma intervenção baseada na orientação técnica para um melhor rendimento dos fundamentos e um papel do atleta equilibrado entre passivo e ativo devido a ideia de que em alguns momentos é necessário oportunizar a tomada de decisão, porém em outros é necessário ações de reprodução por parte dos atletas devido a inexperiência.

É importante mencionar que o Treinador T1 se destaca em relação aos demais na perspectiva das novas tendências de Pedagogia do Esporte pelo ponto de vista de escolhas das tarefas de aprendizagem e pelas crenças que sustentam estas escolhas. Todavia, não é possível caracterizar suas escolhas metodológicas como inovadora, uma vez que é possível identificar, ainda, traços característicos de perspectivas metodológicas tradicionais, como crenças que ainda privilegiam tarefas analíticas nos primeiros momentos de aprendizagem dos conteúdos a forma de intervenção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a finalidade de caracterizar as escolhas metodológicas dos treinadores das categorias de base de basquetebol da cidade de Goiânia em referência às peculiaridades do método de ensino-treinamento e às crenças dos treinadores. Como resultados, tivemos a caracterização de dois perfis metodológicos entre os três treinadores, o primeiro vinculado a uma visão tradicional de ensino de esportes e o segundo vinculado a um modelo, que contempla algumas escolhas metodológicas que o aproxima das novas tendências de ensino-treinamento do esporte, mas que também apresenta características marcantes do ensino tradicional.

O perfil vinculado à visão tradicional, representado pelos treinadores T2 e T3, apresenta um comportamento metodológico caracterizado pela maior presença de tarefas do princípio analítico-sintético e uma intervenção marcada pela ausência de questionamentos, resultando assim em um papel de autonomia por parte dos atletas predominante de reprodução. Já o perfil que avança em direção em direção as perspectivas contemporâneas de ensino de esportes, mas que também conserva princípios tradicionais, representado pelo treinador T1, apresentou um comportamento metodológico caracterizado pela maior presença de tarefas do princípio global funcional e uma intervenção marcada também pela ausência de questionamentos, o que resultou em um papel exercido pelos atletas identificado como equilibrado entre ações de produção e reprodução, o que nos aponta que foram as escolhas em relação a tarefa que diferenciaram o Treinador dos demais treinadores do grupo.

Sobre as crenças, as mais consolidadas e compartilhadas entre os treinadores são aquelas de que tarefas analíticas são melhor indicadas para o desenvolvimento de habilidades técnicas assim como também são as melhores indicadas para iniciar a mediação de quaisquer conteúdo do basquetebol, além das crenças que justificam uma intervenção valorizada pela junção entre orientação técnica e demonstração e um papel de reprodução por parte do atleta, justificado pela necessidade de aprimoramento técnico. Quanto às crenças vinculadas a novas perspectivas de ensino de esportes, destaca-se o entendimento de que tarefas próximas ao contexto do jogo são melhor indicadas para a categoria sub-15 por trabalhar melhor as demandas do jogo e que os atletas devem em determinados momentos exercer uma autonomia mais ativa em momentos de jogos. Ainda sobre as crenças, fica evidente no comportamento dos treinadores que as crenças tradicionais sobre o ensino de esporte impactaram de maneira significativa as intervenções analisadas.

O que nos permite concluir que as proposições mais recentes sobre o ensino do esporte parecem não influenciar ou, na melhor das hipóteses influenciar muito superficialmente as escolhas metodológicas dos treinadores investigados. O que fica evidenciado é que as crenças que se formaram inicialmente nas primeiras experiências na vida esportiva, sobre o ensino-treinamento do basquetebol, se sobrepõem as novas informações, confirmando assim o efeito de filtragem das crenças. Compreendemos que o trabalho realizado pelos treinadores em um cenário esportivo nacional profissionalmente desvalorizado como o brasileiro, representa uma forma de resistência, entretanto, avanços das concepções pedagógicas no contexto esportivo podem otimizar a qualidade da intervenção garantindo os objetivos propostos nas categorias de base.

Reconhecemos a limitação da pesquisa em não analisar em um período de tempo maior a atuação dos treinadores, entretanto apontamos que o número de sessões observadas foi o suficiente para identificar as intenções dos treinadores por se tratar do início de temporada de cada equipe dos treinadores investigados. Apontamos também as possibilidades de novas investigações sobre o tema, que explorem, por exemplo, os métodos de ensino na visão dos professores formadores do treinador esportivo, ou até mesmo uma análise mais profunda sobre as fontes de conhecimentos e de crenças dos treinadores, deste modo, acreditamos ser possível otimizar os processos metodológicos, contribuindo para uma formação esportiva de basquetebol que atinja seus propósitos de forma qualitativa.

7 REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A.; COLLINS, D.; MARTINDALE, R. The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. **Journal of Sports Sciences**, v. 24, p. 549- 564, 2006.
- ANTONELLI, M.; GALATTI, L. R.; MACHADO, G. V.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e basquetebol: Considerações para a elaboração de um programa esportivo a partir do clube Divino Salvador, Jundiaí-SP. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 10, n. 2, p. 49-65, 2012.
- BARRETO, L. C. P. N. **Estudo de caso de abandono esportivo na modalidade de basquetebol**. Monografia – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BERGER, A. G.; GINCIENE, G.; LEONARDI, T. J. Pedagogia do esporte e o referencial socioeducativo: Diálogos entre a teoria e a prática. **Movimento**, v. 26, p. 1-18, 2020.
- BERNSTEIN, E.; HERMAN, A. M.; LYSNIAK, U. Beliefs of pre-service teachers toward competitive activities and the effect on implementation and planning for physical education classes. **Teacher Education Quarterly**, v. 40, n. 4, p. 63-79, 2013.
- BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, v.1 1956
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Editora Porto: Porto, 1994.
- BÖHME, M. T. S.; LUGUETTI, C. N. Treinamento a Longo Prazo. In: BÖHME, M. T. S. (org.) **Esporte infante juvenil: Treinamento a longo prazo e talento esportivo**. São Paulo: Phorte, 2011.
- BOLAÑOS, M. A. C.; PASCOAL, E. H. F.; PAES, R. R.; ARRUDA, M. Métodos de ensino dos jogos esportivos. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v.10, n.15, p. 264-273, 2009.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Uso da análise temática na psicologia. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, p. 77-101, 2006.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.
- CAMIRÉ, M.; FORNERIS, T.; TRUDEL, P.; BERNARD, D. Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. **Journal of Sport Psychology in Action**, v.2, n.2, p. 92-99, 2011.
- CLARK, C.; PETERSON, P. Teacher' thought processes. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. Ed. New York: Macmillan, 1986.
- CLEMENTE, F. M. Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamentos à realidade da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 587 – 601, 2014.

- COLLET, C.; TOZETTO, A. V. B.; IHA, T.; NASCIMENTO, J. V.; FALCÃO, W. R.; MILISTED, M. Dynamic elements of sports development: Perceptions of basketball coaches. **Journal of Sports Psychology**, v. 28, n. 1, p. 80 – 85, 2019.
- CORRÊA, U. C.; MARTEL, V. S. A.; BARROS, J. A. C; WALTER, C. Efeitos da frequência de conhecimento de performance na aprendizagem de habilidades motoras. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 19, n. 2, p. 127-141, 2005.
- CUSHION, C. J.; ARMOUR, K. M.; JONES, R. L. Locating the coaching process in practice: models “for” and “of” coaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, p. 83-99, 2006.
- CUSHION, C.J.; JONES, R.L. A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. **Journal of Sport Behaviour**, Mobile, v.24, n.4, 2001.
- DAÓLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos, modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.10, n.4, p.99-104, 2002.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1978.
- DE ROSE JUNIOR, D. **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- FERREIRA, H. B.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 115-131, 2005.
- GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte: Livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 751-761, 2010.
- GALATTI, L. R.; SERRANO, P.; SEOANE, P.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e basquetebol: aspectos metodológicos para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação. **Revista eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ**, v. 8, n. 2, p. 79 – 93, 2012.
- GALATTI, L. R.; FERREIRA, H. B; MACHADO, G. V.; SCAGLIA, A. J.; PAES. Pedagogia do esporte: a diversificação na iniciação em basquetebol. In: RAMOS, V; SAAD, M. A; MILISTED, M. (org.). **Jogos desportivos coletivos: investigação e prática pedagógica**. 3.ed. Florianópolis: Ed. Tribo da Ilha, 2013.
- GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; PAES, R.; R.; REVERDITO, R.; SEOANE, A. M.; SCAGLIA, A. J. O ensino dos jogos esportivos coletivos: Avanços metodológicos dos aspectos metodológicos dos aspectos estratégicos-táticos-técnicos. **Revista Pensar a Prática, Goiânia**, v. 20, n. 3, p. 39-54, 2017.
- GAMA FILHO, J. G. Metodologia do Treinamento técnico-tático no futebol. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. (Org.). **Temas atuais VI em Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Health. p. 86-106. 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora. 1999.

GARGANTA, J. **Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos.** In: A. Graça & J. Oliveira (Eds.). *O ensino dos jogos desportivos.* 2ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos.** 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto. p. 11-25, 1998.

GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In: BARBANTI, V. J.; BENTO, J. O.; MARQUES, A. T.; AMADIO, A. C. (Orgs.). **Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida.** Barueri: Manole. p. 281-306, 2002.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GRAÇA, A. **O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol.** Tese de Doutorado, Universidade do Porto. 1997.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação Esportiva Universal:** Da aprendizagem motora ao treinamento técnico – Volume 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

GRECO, P. J. **Iniciação Esportiva Universal:** metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P. J. O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. (Orgs.). **Temas atuais VII em educação física e esportes.** Belo Horizonte: Health, p.53-78, 2002.

GRECO, P. J. Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 20, n. 5, p. 210-212, 2006.

GOIÁS. Decreto nº 9633, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação da situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão do novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado de Goiás.** Goiânia, p. 1-16, 2020.

GOIÁS. Decreto nº 9685, de 29 de junho de 2020. Dispõe sobre a decretação da situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão do novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado de Goiás** Goiânia, p. 1-6, 2020.

GONZALEZ, F. J.; FERNSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Ed. Ijuí, p. 424, 2005.

GONZÁLEZ. F, J.; BRACHT V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos.** Vitória-UFES, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de (Org.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento: esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo.** Maringá: Eduem, 2014.

GONÇAVES, C.E.; MARTINS, A.M; CARVALHO, H.M. Inovação pedagógica no basquetebol jovem: missão difícil, mas necessária. **Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte**, V. 6, p. 157-162, 2017.

GOZZI, M. C. T.; RUTE, H. M. Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v. 5, n.1, p. 117-134, 2006.

GOULD, D.; GUINAN, D.; MEDBERY, C. G. R; PETERSON, K. Factors Affecting Olympic Performance: Perceptions of Athletes and Coaches from More and Less Successful Teams1. **The Sport Psychologist**, v. 13, p. 371-394, 1999.

HODGES, N. J.; FRANKS, I. M. Modelling coaching practice: the role of instruction and coaching, **Journal of Sport Sciences**, v. 20, n. 10, p.793-811, 2002.

HOLDERBAUM, G. G. **O uso do “feedback” visual aumentado na aprendizagem da técnica da pedalada d ciclismo.** Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

JONES, R. L.; ARMOUR, K.M.; POTRAC, P. Understanding the coaching process: A framework for social analysis. **Quest**, v. 54, p. 34-48, 2002.

JOSGRILBERG, L.T. A formação e a prática pedagógica dos treinadores de basquetebol masculino do Rio de Janeiro: Aprendizagem e treinamento dos sistemas defensivos. **Fitness & Performance Journal**, v. 7, n. 6, p. 386-392, 2008.

KWAK, E. C. The Immediate Effects of Various Task Presentation Types on Middle School Students' Skill Learning. **International Journal of Applied Sports Sciences**, v. 17, n. 1, p. 7-17, 2005.

KRUG, D. H. F. **Metodologia do ensino da educação física: o spectrum de estilos de ensino de muska mosston e uma nova visão.** Curitiba, PR: JM Livraria Jurídica, 2009.

LACY, A.C.; MARTIN, D. L. Analysis of starter/non starter motor skill engagement and coaching behaviours in collegiate women's volleyball. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.13, p.95-107, 1994.

LUGUETTI, C. N.; TSUKAMOTO, M. H.; DANTAS, L. T. Aspectos didático-pedagógicos. In: BÖHME, M, T, S; LUGUETTI, C, N. Treinamento a Longo Prazo. In: BÖHME, M, T, S. (org.). Esporte infantojuvenil: **Treinamento a longo prazo e talento esportivo.** São Paulo: Phorte, 2011.

LOPÉZ, J. F. G. El laboratorio mental del profesor: Los procesos cognitivos que reorganizan la conducta docente. **Revista de Educación**, p. 157-172. Madrid: MEC,1993.

- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R.; R. **Pedagogia do Esporte e o Referencial Histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática.** **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430. 2014.
- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica.** **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.
- MARQUES, N. K. J. **Estudo sobre a visão no esporte: o caso do futebol e do futsal.** **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, p. 144: 45-55., 2009.
- MATANIN, M.; COLLIER, C. Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 22, p. 153–168, 2003.
- MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education: First online edition.** 2008.
- NAVARRO, L. P. **Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente.** Madrid: Narcea S. A. de Ediciones, 2012.
- OLIVEIRA, R. V.; LANES, B. M. **Leitura de jogo e tomada de decisão: elementos táticos no jogo de esportes coletivos.** **Caderno de Educação Física e Esportes**, v. 18, n.1, p.69 – 75, 2020.
- PAES, R. R. **Pedagogia do esporte e os jogos coletivos.** In: DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência.** Porto Alegre: Artmed, p. 89-98, 2002.
- PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. **Pedagogia do Esporte: Iniciação e treinamento em basquetebol.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.
- PAES, R.; R.; GALATTI, L.; R. **Pedagogia do Esporte: o clube sócio-esportivo como uma nova possibilidade de ambiente.** In: TANI, G.; BENTO, J.; O.; GAYA, A.; BOCHI, C.; GARCIA, R.; P. (Org.). **Celebrar a Lusofonia: ensaios e estudos em Desporto e Educação Física.** 1. ed. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p. 421-442, 2012.
- PAJARES, M. F. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.** *Review of Educational Research*, 1992.
- PARLEBAS, P. **Jogos, deportes y sociedad: léxico de Praxiología Motriz.** Barcelona: Paidotribo, 2001.
- PATTON, M. **Qualitative evaluation and research methods.** London: Sage, 2015.
- PIEKARZIEVCZ, L. E. **Efeitos do feedback extrínseco aumentado no processo de aprendizagem de uma habilidade motora fechada.** Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E, C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, 2013.

- RAMOS, V.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. Análise do processo de instrução no treino de jovens: um estudo de caso no basquetebol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v.9, n.1, p.52-63, 2009.
- RAMOS, V.; SOUZA, J. F.; BRASIL, V. Z.; BARROS, T. E. S.; NASCIMENTO, J. V. As crenças sobre o ensino de esportes na formação inicial em educação física. **Revista Educação Física**, v. 25, n. 2, p. 231-244, 2014.
- RAMOS, V.; SOUZA, J. F.; BRASIL, V. Z.; BACKES, A. F.; COSTA, M. L.; KUHN, F. As crenças de universitários formandos de um curso de Educação Física bacharelado, sobre o ensino dos esportes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 210-224, 2018.
- REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J. SIKULA **Handbook of Research on Teacher Education**. New York, NY: Macmillan, 1996.
- ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização em mudança**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.
- ROSA, J. C. D.; BORGES, R. M.; FRAGA, A. B. O ensino dos esportes em espaços não escolares: uma análise das tarefas e intervenções propostas por treinadores. **Revista Com Censo Estudos Educacionais**, Brasília, v. 7, n.2, p. 35 – 44, 2020.
- ROSADO, A.; MESQUITA, I; BREIA, I.; JANUÁRIO, N. Athlete's Retention of Coach's Instruction on Task Presentation and Feedback. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v.1, n. 8, p.19-30, 2008.
- ROSADO, A; MESQUITA, I. **Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2011.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p.54-67, 2000.
- SHAVELSON, R. J.; WEBB, N. M.; BURSTEIN, L. Measurement of teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. Ed. New York: Macmillan, 1986.
- SAAD, M. A. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do Futsal**. Dissertação de mestrado - Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.
- SÁ, R. N.; VARGAS, R. Feedback Extrínseco na Performance Técnica do Futsal. **Revista da Graduação – PUC RS**, v. 4, n. 1, 2011.
- SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; LEONARDO, L.; LIZANA, C. R. V. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 04, p.227-249, 2013.

SANTOS, F.; CORTE-REAL, N., REGUEIRAS, L., DIAS, C.; FONSECA, A. As Percepções de Treinadores acerca do Papel do Futebol no Desenvolvimento Positivo de Jovens em Risco de Exclusão Social: Que Realidade? **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v.18, n.2, p. 214-237, 2018.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essências e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n.4, p.227-249, 2013.

SILVA, R., M. P.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva tardia: Perspectivas a partir da modalidade Basquetebol. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010.

SOUZA, J. R.; BRASIL, V. Z.; Kuhn, F., BARROS.; T. E. S., RAMOS. V. As crenças de graduandos em Educação Física sobre o ensino dos esportes. **Movimento**, v. 23, n.1, p.133-146, 2017

SOUZA, L, K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SCHMIDT, A. R.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e Performance Motora**. Porto Alegre, 2001.

SIDENTOP, D. **Developing Teaching Skills in Physical Education**. 3. Ed. Mountain View: Mayfield Publishing Company, 1991.

TAVARES, F.; GRECO, P.; GARGANTA, J. Perceber, conhecer, decidir, e agir nos jogos desportivos coletivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

TICO-CAMI, J. Tareas deportivas en los deportes colectivos: Una aplicacion al baloncesto. In: Ibanez-Godoy S, Macias-Garcia M (eds.). **Novos horizontes para o treino do basquetebol**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, UTL, 87-110, 2002.

TONELLO, M. G. M.; PELLEGRINI, A. M. A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 107-114, 1998.

VALENTINI, N.; RUDISILL, M. Motivational Climate, Motor Skill Development, and Perceived Competence: Two Studies of Developmentally Delayed Kindergarten Children. **Journal of Teaching Physical Education**, USA, v. 23, p. 216-234, 2004.

VARGAS, D. Coaches: Pedagogues of sports? Methodological attempt to study the pedagogical beliefs of Hungarian football coaches. **Physical Culture and Sport. Studies and Research**, v. 76, p. 23 – 34, 2017.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre, 2001.

WEINECK, J. **Treinamento Ideal**. São Paulo: Editora Manole, 1999.

WERNER, P.; RINK, J. Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Columbia, v.8, n.4, p. 280-297, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE I

Roteiro entrevista semiestruturada

Nome:		Idade:
Instituição de trabalho:		
Instituição de formação:		
Formado em:	Ano de Ingresso:	Ano de Conclusão:
Pós-Graduação:	Cursos complementares:	
Experiências como treinador (Instituições):		
Anos de experiência:		
Outras Experiências esportivas:		

- 1 – Em sua opinião, qual deve ser o objetivo das categorias de base de basquetebol?
- 2 – O que os jovens atletas devem aprender nas categorias iniciais (sub 12, sub 13)?
- 3 – Quais tarefas de aprendizagem (atividades de treino) você prioriza em seu treino?
- 4 – Você pode dar um exemplo dessas tarefas (atividades)?
- 5- Por que prioriza esse tipo de tarefa?
- 6 – Em sua opinião, qual deve ser o papel do treinador durante o treino?
- 7- Você pode descrever como você conduz o treino?
- 8 – Qual deve ser o papel do aluno no desempenho das atividades propostas?
- 9- O que você espera dos atletas durante o treino?
- 10 – A pandemia do Covid 19 alterou a sua metodologia de ensino de basquetebol?

2. Intervenção do professor

2.1 Org. Trabalho pedagógico	2.2 Instrução	2.3 Motivação	2.4 Disciplina		
explicação	demonstração	orientação	indagação		

3. Papel do aluno

Escala de autonomia

1	2	3	4	5

Escala de responsabilidade

1	2	3	4	5

--

APÊNDICE III

Procedimento de estimulação de memória

Tarefas de aprendizagem

1. Observe esse trecho do seu treino. Verificamos que você utiliza frequentemente esse tipo de tarefa. A minha percepção está correta?
 - 1.1 Por que você opta por esse tipo de tarefa?
 - 1.2 Onde acredita ter aprendido que este tipo de tarefa é o melhor para ensinar determinado conteúdo?

Intervenção do treinador

2. Observe esse trecho do seu treino. Verificamos que você faz determinado tipo de intervenção ... e tal forma....
 - 2.1 Por que acredita que esta intervenção, realizada de tal forma, é a ideal para esta ocasião?
 - 2.2 Onde aprendeu que agir de tal forma é o mais indicado?

Papel do aluno

3. Observe esse trecho do seu treino. Verificamos que você utiliza tal estilo de ensino.... A minha percepção está correta?
 - 3.1 Por que faz opção por esse estilo?
 - 3.2 Onde acredita ter aprendido essa maneira de lidar com os alunos?

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____, tendo sido convidado a participar como voluntário do estudo intitulado “**O treinador esportivo: uma análise sobre os métodos de ensino dos treinadores de basquetebol das categorias de base da cidade de Goiânia.**”, recebi do pesquisador responsável, Eugênio Lopes Dos Santos Junior, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- 1- Que o estudo tem por objetivo caracterizar as escolhas metodológicas dos treinadores em referência às peculiaridades do método de ensino-treinamento e as suas crenças.
- 2- Que a metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e que para coleta de dados serão utilizadas a entrevista estruturada, entrevista semiestruturada e observação sistêmica.
- 3- Que eu participarei voluntariamente do referido estudo, no qual serei observado em minha prática de treinamento e serei inquirido sobre a minha atuação como treinador.
- 4- Que, para fins de registro e análise, serão utilizados o diário de campo, a gravação de áudio das entrevistas, gravação de áudio das aulas e gravação de imagens das aulas. E, que os dados obtidos serão arquivados por um período mínimo de cinco anos e que após este período os mesmos serão destruídos.
- 5- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são possíveis constrangimentos gerados pela presença do pesquisador no contexto do e a disponibilidade de tempo para responder à entrevista. E, que o benefício que deverei esperar com a minha participação é a compreensão dos elementos constituintes da atuação profissional do treinador esportivo, o que no futuro poderá servir de referência à novas pesquisas e à formação de treinadores.
- 6- Que, sempre que desejar, será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. E, que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer prejuízo. Esse procedimento pode ser realizado, a qualquer momento, por meio de ligação telefônica a cobrar diretamente ao responsável da pesquisa.

7- Que as informações conseguidas por meio da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo.

8- Que em caso de prejuízos provocados pela pesquisa eu serei devidamente ressarcido.

9- Que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será expedido e assinado em duas vias, ficando um deles em minha posse e outra em posse do pesquisador responsável.

10- Finalmente, tendo eu compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar. Para tanto, dou o meu consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Endereço do pesquisador responsável: Rua A, N° 60, Residencial Vila Rica – CEP 74645210 – Goiânia/GO - 62-98421872 - e-mail: eeugeniolsj@gmail.com

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, Sala 110, Piso 1 Campus II (Samambaia) - CEP: 74001970, Goiânia/GO – 62-35211215.

Goiânia,.....de,2020.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

ANEXO II**GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS**

Secretaria de Estado da Casa Civil

DECRETO Nº 9.633, DE 13 DE MARÇO DE 2020

- Revogado pelo Decreto nº 9.653, de 19-04-2020

- Vide Decreto [9.649](#) (Institui o Plano de Contingenciamento de Gastos)

Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV).

O GOVERNADOR DO ESTADO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, com base no art. 37, IV e XVIII, “a”, da Constituição Estadual, e no que consta do Processo nº 202000003003098,

DECRETA:

Art. 1º Fica decretada situação de emergência na saúde pública no Estado de Goiás pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias, tendo em vista a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) decorrente da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV), nos termos da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministro de Estado da Saúde.

Parágrafo único. O prazo estabelecido no caput deste artigo poderá ser prorrogado em caso de comprovada necessidade.

Art. 2º Para o enfrentamento inicial da emergência de saúde decorrente do coronavírus, ficam suspensos:

Redação dada pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

Art. 2º Para o enfrentamento inicial da emergência de saúde decorrente do coronavírus, ficam suspensos pelos próximos

15 dias:

I - Todos os eventos públicos e privados de quaisquer naturezas;

visitação a presídios e a centros de detenção para menores; e

- Visitação a pacientes internados com diagnóstico de coronavírus, ressalvados os casos de necessidade de acompanhamento a crianças;

Redação dada pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

visitação a pacientes internados com diagnóstico de coronavírus.

- Todas as atividades em feiras, inclusive feiras livres;

Acrescido pelo Decreto nº 9.637, de 17-03-2020.

- Toda e qualquer atividade comercial, industrial e de prestação de serviços, considerada de natureza privada e não essencial à manutenção da vida;

-Redação dada pelo Decreto nº 9.644, de 26-03-2020.

V - Toda e qualquer atividade de circulação de mercadorias e prestação de serviços, em estabelecimento comercial aberto ao público, considerada de natureza privada e não essencial à manutenção da vida;

Redação dada pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Todas as atividades em shopping centers e nos estabelecimentos situados em galerias ou pólos comerciais de rua atrativos de compras;Acrescido pelo Decreto nº 9.637, de 17-03-2020.

- Todas as atividades em cinemas, clubes, academias, bares, restaurantes, boates, teatros, casas de espetáculos e clínicas de estética;

Acrescido pelo Decreto nº 9.637, de 17-03-2020.

- Atividades de saúde bucal/odontológica, pública e privada, exceto aquelas relacionadas ao atendimento de urgênciase emergências.

Acrescido pelo Decreto nº 9.637, de 17-03-2020.

- Ingresso e circulação, no território do Estado de Goiás, de transporte interestadual de passageiros, público e privado, incluindo por aplicativos, proveniente de Estado ou com passagem por estado em que foi confirmado o contágio pelo coronavírus ou decretada situação de emergência;Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020 c/ vigência a partir de 24-03-2020.

- Operação aeroviária com origem, escala ou conexão em estados e países com circulação confirmada do coronavírus ou situação de emergência decretada; e

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020 c/ vigência a partir de 24-03-2020.

- Entrada de novos hóspedes no setor hoteleiro e alojamentos semelhantes, alojamentos turísticos e outros de curta estadia; e

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

XI- reuniões e eventos religiosos, filosóficos, sociais e/ou associativos.

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

§ 1º Os eventos esportivos realizados no Estado de Goiás poderão ser executados desde que os portões estejam fechados para acesso ao público.

§ 2º As aulas escolares, nos estabelecimentos públicos e privados, poderão ser suspensas conforme critérios epidemiológicos e assistenciais determinados pela autoridade sanitária.

§ 3º Não se incluem nas atividades com suspensão prevista neste artigo:

Redação pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

§ 3º Não se incluem na suspensão prevista neste artigo os estabelecimentos médicos, hospitalares, laboratórios de análises clínicas, farmacêuticos, psicológicos, clínicas de fisioterapia e de vacinação, distribuidoras e revendedoras de gás, postos de combustíveis, supermercados e congêneres

Acrescido pelo Decreto nº 9.637, de 17-03-2020.

- Estabelecimentos de saúde relacionados a atendimento de urgência e emergência, unidades de psicologia e psiquiatria, unidades de hematologia e hemoterapia, unidades de oncologia, neurocirurgia, cardiologia e neurologia intervencionista, pré-natal, unidade de terapia renal substitutiva, farmácias, clínicas de vacinação, além de laboratórios de análises clínicas

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Cemitérios e funerárias;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Distribuidores e revendedores de gás, postos de combustíveis, supermercados e congêneres;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- hospitais veterinários e clínicas veterinárias, incluindo os estabelecimentos comerciais de fornecimento de insumos e gêneros alimentícios;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Estabelecimentos comerciais que atuem na venda de produtos agropecuários;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Agências bancárias, conforme legislação federal;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Produtores e/ou fornecedores de bens ou de serviços essenciais à saúde, à higiene e à alimentação;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020. - Estabelecimentos industriais de fornecimento de insumos/produtos e prestação de serviços essenciais à manutenção da saúde ou da vida humana e animal.

; acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Obras da construção civil relacionadas a energia elétrica, saneamento básico, hospitalares, penitenciárias, obras do sistema sócioeducativo, obras de infraestrutura do poder público e aquelas de interesse social, bem como os estabelecimentos comerciais e industriais que lhes forneçam os respectivos insumos.

Redação dada pelo Decreto nº 9.644, de 26-03-2020.;

- Obras da construção civil relacionadas a energia elétrica, saneamento básico, obras hospitalares e de penitenciárias e os estabelecimentos comerciais que lhes forneçam os respectivos insumos;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Serviços de call center restritos à área de segurança, alimentação, saúde, telecomunicações e de utilidade pública;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Empresas que atuam como veículo de comunicação;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Segurança privada;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Empresas do sistema de transporte coletivo e privado, incluindo as empresas de aplicativos e transportadoras;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Empresas de saneamento, energia elétrica e telecomunicações;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Desde que situados às margens de rodovia:

Redação dada Decreto nº 9.645, de 03-04-2020.

- Borracharias, oficinas, restaurantes e lanchonetes em rodovias;

Acrescido pelo Decreto nº 9.644, de 26-03-2020.

borracharias e oficinas; e

Acrescida pelo Decreto nº 9.645, de 03-04-2020.

restaurantes e lanchonetes instalados em postos de combustíveis;

Acrescida pelo Decreto nº 9.645, de 03-04-2020

- Oficinas mecânicas e borracharias em regime de revezamento a ser estabelecido pelos municípios do Estado;

Acrescido pelo Decreto nº 9.644, de 26-03-2020.

- A hospedagem de todos aqueles que atuem na prestação de serviços públicos ou atividades privadas consideradas essenciais;

Acrescido pelo Decreto nº 9.644, de 26-03-2020.

- Autopeças;

Acrescido pelo Decreto nº 9.645, de 03-04-2020.

- Estabelecimentos que estejam produzindo exclusivamente equipamentos e insumos para auxílio no combate à pandemia da COVID-19;

Acrescido pelo Decreto nº 9.645, de 03-04-2020.

- Escritórios de profissionais liberais, vedado o atendimento presencial ao público;

Acrescido pelo Decreto n° 9.645, de 03-04-2020

- Cartórios extrajudiciais, desde que observadas as normas editadas pela Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás;

Acrescido pelo Decreto n° 9.645, de 03-04-2020.

- Feiras livres de hortifrutigranjeiros, desde que observadas as boas práticas de operação padronizadas pela Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento, sendo vedado o funcionamento de restaurantes e praças de alimentação, o consumo de produtos no local e a disponibilização de mesas e cadeiras aos frequentadores; e

Acrescido pelo Decreto n° 9.645, de 03-04-2020, com vigência a partir de 06-04-2020.

- Atividades administrativas das instituições de ensino públicas e privadas.

Acrescido pelo Decreto n° 9.645, de 03-04-2020

§4º Excetuam-se às restrições desse artigo o atendimento mediante serviço de entrega e as atividades destinadas à manutenção e conservação do patrimônio.

Redação dada pelo Decreto n° 9.638, de 20-03-2020.

§ 4º Excetua-se às restrições deste artigo o atendimento mediante serviço de entrega.

Acrescido pelo Decreto n° 9.637, de 17-03-2020.

§ 5º Os bares e restaurantes instalados em estabelecimentos de hospedagem, para atendimento exclusivo dos hóspedes, deverão observar, na organização de suas mesas, a distância mínima de dois metros entre elas. Revogado pelo Decreto n° 9.638, de 20-03-2020, art. 2º.

Acrescido pelo Decreto n° 9.637, de 17-03-2020.

§ 6º São consideradas essenciais as atividades acessórias, de suporte, de manutenção, e de fornecimento de insumos necessários à continuidade dos serviços públicos e das demais atividades excepcionadas de restrição de funcionamento. Acrescido pelo Decreto n° 9.644, de 26-03-2020.

Art. 3º Em razão do previsto no art. 1º deste Decreto, o Estado de Goiás adotará, entre outras, as seguintes medidas administrativas necessárias para enfrentar a situação de emergência:

- Dispensa de licitação para a aquisição de bens e serviços, de acordo com o inciso IV do art. 24 da Lei n° 8.666, de 21 de junho de 1993;

- Requisição de bens e serviços, tanto de pessoas naturais como de jurídicas, com justa indenização, conforme inciso XIII do art. 15 da Lei n° 8.080, de 19 de setembro de 1990;

- Determinação, nos termos do art. 3º, inciso III, da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, da realização compulsória de:

exames médicos;

testes laboratoriais;

coleta de amostras clínicas;

vacinação e outras medidas profiláticas; ou

tratamentos médicos específicos; e

- Contratação por prazo determinado de pessoal para atendimento de necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos da Lei nº 13.664, de 27 de julho de 2000.

§ 1º É dispensada a apreciação do Comitê Gestor a que alude o Decreto nº 9.376, de 2 de janeiro de 2019, quando se tratar de despesas a serem realizadas para o cumprimento das ações relativas à situação de emergência, devendo a Controladoria-Geral do Estado acompanhar tais processos.

§ 2º A delegação de competência a que alude o Decreto nº 9.429, de 16 de abril de 2019, fica transferida ao Secretário de Estado da Saúde para autorizar a realização de contratos, convênios, acordos e ajustes de qualquer natureza, inclusive aditivos, cujos valores ultrapassem R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais), quando se tratar de objeto relacionado à situação de emergência.

§ 3º Fica determinada, desde já e pelo prazo estabelecido no art. 1º deste Decreto, a requisição administrativa do Hospital do Servidor Público, localizado na avenida Bela Vista, nº 2.333, Parque Acalanto, em Goiânia - GO, bem como dos equipamentos e dos materiais que venham a guarnecê-lo.

Art. 4º Os Secretários de Estado da Saúde e da Segurança Pública editarão atos complementares a este Decreto disciplinando as medidas administrativas a serem adotadas durante a vigência da situação de emergência.

Art. 5º Caberá à Secretaria de Estado de Saúde instituir diretrizes gerais para a execução das medidas a fim de atender as providências determinadas por este Decreto, podendo, para tanto, editar normas complementares, em especial, o plano de contingência para a epidemia do novo coronavírus

Art. 6º A tramitação dos processos sobre assuntos relacionados à matéria tratada neste Decreto se dará em regime de urgência e prioridade em todos os órgãos e entidades da administração pública do Estado de Goiás, com o dever de comunicar todos os atos administrativos aos órgãos de controle.

Art. 7º As autoridades administrativas competentes ficam incumbidas de fiscalizar eventual abuso de poder econômico no aumento arbitrário de preços dos insumos e serviços relacionados ao enfrentamento do COVID-19, bem como eventual violação do artigo 268 do Decreto Lei 2.848/40 (Código Penal).Redação dada pelo Decreto nº 9.637, de 17-03-2020.

Art. 7º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 8º Aos estabelecimentos afetados pelas medidas estabelecidas nesse decreto abre-se a possibilidade de concessão de férias coletivas nos termos do decreto-lei nº 5.452, de 1º de janeiro de 1943 (CLT)Acrescido pelo Decreto nº 9.637, de 17-03-2020.

Art. 9º Fica determinado aos estabelecimentos cujas atividades foram excepcionadas por este Decreto que:

Redação dada pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

Art. 9º Este decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Acrescido pelo Decreto nº 9.637, de 17-03-2020.

I - Adotem, quando o exercício da função pelos funcionários permitir, trabalho remoto, sistemas de escalas, revezamento de turnos e alterações de jornadas, para reduzir fluxos, contatos e aglomerações de trabalhadores, consumidores e usuários;Redação dada pelo Decreto nº 9.645, de 03-04-2020.

- adotem, quando o exercício da função pelos funcionários permitir, trabalho remoto, sistemas de escalas, revezamento de turnos e alterações de jornadas, para reduzir fluxos, contatos e aglomerações de trabalhadores Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Implementem medidas de prevenção de contágio por COVID-19, com a oferta de material de higiene e instrumentos adequados à execução do serviço, orientando seus empregados sobre a necessidade de manutenção da limpeza dos instrumentos de trabalho, conforme recomendações do Ministério da Saúde e das Secretarias de Estado e Municipais da Saúde; eAcrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- Garantam distância mínima de 2 metros entre os seus funcionários, podendo ser reduzida para até 1 metro no caso de utilização de Equipamentos de Proteção Individual - EPIs que impeçam a contaminação pela COVID-19.Redação dada pelo Decreto nº 9.644, de 26-03-2020.

III - garantam distância mínima de 2 metros entre seus funcionários.

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

Art. 10º Fica determinado aos estabelecimentos excetuados que procedam à triagem dos empregados que se encontram em grupo de risco, para avaliação da necessidade de suspensão da prestação dos serviços. Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

Art. 11 As atividades desenvolvidas pelos estabelecimentos cuja suspensão foi excetuada por esse decreto devem guardar obediência às determinações das autoridades sanitárias de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, especialmente quando a atividade exigir atendimento presencial da população.

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

Art. 12 Fica determinado às empresas do sistema de transporte coletivo, aos operadores do sistema de mobilidade, aos concessionários e permissionários desse transporte, que, em todo o território do Estado de Goiás, realizem:

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- o transporte de passageiros, público ou privado, urbano e rural, sem exceder à capacidade de passageiros sentados;

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

- o transporte coletivo intermunicipal de passageiros, público ou privado, sem exceder à capacidade de passageiros sentados.

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020.

Art. 13. O cumprimento das determinações deste Decreto estende-se a 19 de abril de 2020, sem prejuízo de eventuais revisões que porventura venham a ser produzidas no transcorrer do prazo.

Redação dada pelo Decreto nº 9.645, de 03-04-2020.

Art. 13 O Cumprimento das determinações deste Decreto estende-se a 4 de abril de 2020.

Acrescido pelo Decreto nº 9.638, de 20-03-2020

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 13 de março de 2020, 132º da República.

RONALDO RAMOS CAIADO

(D.O. de 13-03-2020 - Suplemento)

Este texto não substitui o publicado no Suplemento do D.O. de 1

