

■ ARTIGOS

■ O ensino dos esportes em espaços não escolares: uma análise das tarefas e intervenções propostas por treinadores

 Jean Cargnelutti Dalla Rosa *
Robson Machado Borges **
Alex Branco Fraga ***

Resumo: O ensino dos esportes centrado na tática tem sido considerado eficaz para ensinar modalidades de invasão, devido a sua centralidade na tomada de decisão, pois está em conformidade com as características da lógica interna desse tipo de esporte. No entanto, pouco se produz sobre a relação entre os tipos de tarefas e intervenções proporcionadas pelos treinadores e o papel dos alunos. Nesse contexto, este estudo visa identificar os tipos de tarefas e as intervenções priorizadas por treinadores ao desenvolverem o ensino de esportes de invasão e sua relação com o papel do aluno nos treinos. A pesquisa está pautada em uma abordagem mista de caráter quantitativo e qualitativo, caracterizando-se como um estudo de casos múltiplos, realizado em quatro escolinhas de iniciação esportiva no interior do Rio Grande do Sul. Foram observados cinco treinos de cada treinador, totalizando 20 observações. Os resultados indicam que os treinadores propõem tarefas de diferentes tipos – com e sem tomada de decisão – e de longa duração, havendo uma prevalência do jogo formal. As intervenções realizadas privilegiam as instruções aos alunos sem questionamentos por parte do treinador sobre as decisões por eles tomadas. Em consequência, os alunos têm um papel “parcialmente ativo” nos treinos, uma vez que experimentam tarefas com interação entre oponentes, mas não são provocados a refletir sobre o que estão fazendo. Aliado a isso, os treinadores não apresentam objetivos específicos em cada treinamento, o que gera a aplicação de tarefas e intervenções distintas para diferentes subpapéis e intenções táticas dentro de um mesmo treino.

Palavras-chave: Ensino. Esportes. Treinador. Tarefas. Intervenção. Papel do aluno.

* Jean Cargnelutti Dalla Rosa é graduado em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Contato: jeancargdalla@gmail.com

** Robson Machado Borges é graduado em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) (2009), mestre (2014) e doutor (2018) em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor adjunto nível 1 da Unijuí. Contato: robsonmachadoborges@gmail.com

*** Alex Branco Fraga é licenciado em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA), mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Associado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da UFRGS. Contato: brancofraga@gmail.com

O ensino dos esportes: um olhar para a complexidade dos esportes com interação entre adversários

O esporte é uma prática corporal com presença significativa na maioria dos países. São inúmeras pessoas que mantêm uma relação de apreço com as modalidades esportivas, seja praticando ou como espectadores. Particularmente, “[...] os jogos desportivos ocupam um lugar importante na vida das crianças e dos jovens, no seu processo de socialização e construção das identidades e das relações sociais [...]” (GRAÇA, 2013, p. 80).

Ao se pensar o ensino dos jogos esportivos coletivos para crianças e adolescentes são identificados historicamente diferentes modos de atuação de treinadores, que dependem diretamente da interpretação e compreensão sobre o processo de ensino dos esportes que cada profissional constituiu. Basicamente, pode-se pensar em dois modelos¹ distintos de abordagem dos esportes: o tradicional e o situacional-ativo – ou modelo centrado na tática.

O modelo tradicional centra suas ações na dimensão técnica, com foco na execução e reprodução de movimentos. Conforme apontam Coutinho e Silva (2009), uma considerável parcela dos responsáveis pela condução do ensino dos esportes o faz pela ótica do modelo tradicional/tecnicista.

Essa constatação é problemática pelo fato de que “as abordagens tradicionais ao ensino dos jogos se centram na instrução fragmentária e inerte das habilidades técnicas” (MESQUITA; GRAÇA, 2006, p. 271), pois o ensino dos gestos motores de forma isolada não promove um aprendizado significativo porque está desalinhado da característica de imprevisibilidade dos esportes com interação. Dito de outro modo, como os esportes coletivos com bola apresentam tomada de decisão durante sua prática, não é plausível deixar de ensinar os aspectos vinculados à percepção e a tomada de decisão. Como destacam González e Bracht (2012, p. 32),

quando o professor não compreende a relação entre as características do esporte com interação entre adversários e as demandas dos mecanismos de processamento da informação dos praticantes, com frequência centra o ensino sobre o movimento/gestos (os chamados ‘fundamentos’), a parte visível do movimento, e não sobre os processos que regulam a ação. Em outras palavras, ensinam os esportes com interação entre adversários, como se fossem sem interação.

Por outro lado, o modelo situacional-ativo considera que nos esportes com interação entre adversários há uma necessidade de ensino da dimensão tática individual que não pode ser ignorada. Dessa forma, oferece destaque ao processo de percepção e tomada de decisão durante o jogo, considerando a lógica interna

dos esportes para formar jogadores inteligentes. Como Graça e Mesquita (2013, p. 15) apontam, essa perspectiva de ensino tem o “[...] propósito de desenvolver a capacidade de jogo, através da melhoria de habilidades específicas, da leitura das situações de jogo e tomada de decisão e da capacidade de resposta [...]”, dado que no ambiente de disputa o jogador precisa tomar decisões de modo constante devido à imprevisibilidade que a prática apresenta.

Nos esportes com interação entre adversários, a imprevisibilidade é gerada pela presença dos oponentes que gera a necessidade de adaptação constante das ações. Nesse processo os mecanismos de processamento da informação ganham relevância uma vez que possibilitam compreender e melhorar o comportamento do jogador em relação às ações que antecedem a execução das habilidades motoras (TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006).

Segundo González e Bracht (2012), pode-se pensar em três mecanismos de processamento da informação: percepção, tomada de decisão e execução. O mecanismo perceptivo se vincula a identificar diversas informações em cada situação de jogo, por exemplo: a distância que o jogador com a bola está da meta adversária, o posicionamento e deslocamentos dos companheiros e adversários, entre outros. O mecanismo de tomada de decisão é responsável por decidir/escolher uma ação – vinculada ao *quando* e o *que* fazer – entre as várias possibilidades, considerando as informações recebidas do mecanismo perceptivo. Por fim, o mecanismo de execução trata de realizar o gesto motor escolhido para determinada situação, constituindo-se como a única parte visível neste processo.

Neste cenário, ao considerar os mecanismos de processamento da informação não é consentâneo ensinar esportes com interação exclusivamente com foco na execução de movimentos. Como defendem Scaglia, Reverdigo e Gallati (2013, p. 135), “é preciso proporcionar ao jogador oportunidade de conviver e reconhecer os princípios do jogo, a fim de, intencionalmente, conceber solução, a qual é determinada pela circunstância da ação”.

O ensino dos esportes: um olhar para as ações dos treinadores

Considerando as características e a complexidade dos esportes com interação entre adversários, apresentada anteriormente, identifica-se que ensinar modalidades esportivas de modo que garanta uma atuação proficiente dos alunos não é uma tarefa fácil. Por isso, centramos atenção nas escolhas e ações dos treinadores que ensinam esportes de invasão em espaços não-escolares como clubes esportivos, escolinhas, instituições privadas, entre outros.

Entre tantos assuntos imprescindíveis para esses profissionais terem êxito em sua função², centramos atenção em três: tipos de tarefas, intervenções dos treinadores e papel dos alunos nos treinos.

As tarefas correspondem às atividades que os treinadores propõem aos alunos. Como González e Bracht (2012) indicam, a atividade pode envolver grau de dificuldade, nível de esforço e/ou tempo determinado para sua realização, sendo que no campo dos esportes correspondem aos jogos, educativos e exercícios, podendo ser utilizadas para solução de problemas vinculados tanto à técnica quanto à tática. Os mesmos autores, apresentam uma classificação das tarefas em quatro categorias, como se observa no Quadro 1.

Nesta perspectiva, as tarefas tipo 1 e 2 não têm interação com adversários uma vez que os participantes utilizam somente habilidades fechadas sem precisar decidir o que fazer durante a atividade. A diferença entre tarefas de tipo 1 e 2 está no fato de que no primeiro caso a ênfase está exclusivamente centrada em uma habilidade motora, sendo que no segundo há necessidade de o praticante realizar duas ou mais ações técnicas interligadas.

Por outro lado, as tarefas do tipo 3 e 4 apresentam interação entre adversários, pois exigem que os alunos, além de utilizar os gestos técnicos básicos requeridos pela situação, precisam escolher *o que* e *quando* fazer entre várias alternativas que se apresentam quase que simultaneamente. A distinção entre esses dois tipos está basicamente centrada no fato de que nas tarefas de tipo 3 há interação com oponente(s), mas não constam todos os princípios do esporte formal, enquanto as tarefas de tipo 4 demandam todos os princípios básicos do esporte ao qual se vincula no modo formal, na perspectiva de Bayer (1994).

Consequentemente, se um treinador que estiver ensinando esportes de invasão desejar ensinar algum gesto motor poderá utilizar qualquer tipo de tarefa, pois os quatro tipos podem ser utilizados para trabalhar a técnica. Contudo, se pretender que os alunos melhorem aspectos vinculados à tomada de decisão, deverá utilizar somente tarefas dos tipos 3 e 4 uma vez que as do tipo 1 e 2 não permitem o desenvolvimento da tática.

Em relação a intervenções dos treinadores, é possível afirmar que se trata de um aspecto fundamental na aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, no seu

nível de atuação esportiva. Segundo Mahlo (1980, p. 41), o termo intervenção corresponde a “[...] ajudar a refletir, a tomar consciência, corrigir, sugerir”, ao passo que a intervenção

[...] suporta e orienta muito utilmente a autoinformação e desenvolve ao mesmo tempo o pensamento tático criador. Uma informação exterior apropriada (apresentação de soluções justas, transmissão de conhecimentos, sinais verbais, críticas) acelera, além disso, a educação das atividades tática e leva-a a um nível superior (MAHLO, 1980, p. 41-42).

Lamentavelmente, um grande número de treinadores que têm a incumbência de ensinar esportes não dedica atenção à intervenção. Como apontam Graça e Mesquita (2006, p. 209),

[...] com muita frequência os professores deixam os alunos sem assistência na realização das tarefas, deixam que a exercitação se desvie para um mero formalismo sem expectativas ou exigências de qualidade de realização ou rendimento; com muita frequência os próprios professores falham no reconhecimento dos aspectos substantivos essenciais e desviam a atenção dos alunos para aspectos marginais ou acessórios.

Segundo González e Bracht (2012), em linhas gerais, há quatro possibilidades de intervenção em forma de ação que os treinadores podem fazer: a) organizar o trabalho; b) motivar os jogadores; c) disciplinar os alunos; d) instruir. A organização do trabalho se vincula às explicações que os treinadores fazem sobre o funcionamento das partes dos treinos e das tarefas. A motivação se refere ao ato de incentivar os alunos para acertar uma jogada ou após o êxito de uma ação. A atitude de disciplinar é necessária quando algum aluno atrapalha o treino e/ou realiza algo questionável do ponto de vista ético-normativo que afeta o desenvolvimento das atividades na convivência do grupo. Por fim, a instrução visa instruir os alunos para que possam melhor aprender os conteúdos que os potencializam a atuar de modo mais eficaz.

Das quatro formas de intervenção, Graça e Mesquita (2006) destacam a instrução apontando que ela interfere na interpretação que os alunos fazem das tarefas. Como os autores destacam,

Quadro 1. Tipos de tarefas

TAREFAS SEM INTERAÇÃO ENTRE ADVERSÁRIOS		TAREFAS COM INTERAÇÃO ENTRE ADVERSÁRIOS	
Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV
Trabalha apenas uma habilidade técnica. Exemplo: passar e receber a bola	Prática de duas ou mais habilidades técnicas de forma encadeada. Exemplo: passar, receber e arremessar	Faz parte do jogo, mas não envolve todos os seus elementos formais. Exemplo: jogo 3v3, em volta do perímetro ³	Apresenta todos os elementos formais do jogo. Exemplo: no ataque: manter a posse da bola, progredir no campo de jogo e construir situações para finalizar

Fonte: adaptado de González e Bracht (2012)

[...] entre os propósitos da comunicação, na relação estabelecida entre os atores do processo de ensino aprendizagem, destaca-se a intervenção de instrução, sendo entendida como os comportamentos que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação substantiva aos praticantes (GRANÇA; MESQUITA, 2006, p. 210).

Conforme González e Bracht (2012) existem quatro formas de instrução, sendo elas: a) explicação; b) demonstração; c) orientação; d) indagação. Na explicação, os ensinantes deixam claro o que desejam que os alunos façam, esclarecendo o que é necessário fazer. Na demonstração, os treinadores demonstram corporalmente o que se espera que os jogadores sejam capazes de realizar. A orientação se vincula ao ato de indicar aos alunos as ações mais adequadas em cada situação. A indagação diz respeito à ação de provocar a reflexão dos alunos por meio de perguntas sobre o que e quando fazer em determinada situação de jogo.

Conforme González e Bracht (2012), entre os tipos de intervenção se destaca a indagação que proporciona ao aluno um momento de reflexão para produzir a resposta para um problema existente. Como os autores supracitados afirmam (p. 82), “a ideia é induzir que o aluno pense o que seria mais conveniente fazer numa determinada situação”.

Tanto as tarefas quanto as intervenções que os treinadores realizam determinam o papel que os alunos desempenham nos treinos. Esse papel pode ser passivo ou ativo. De acordo com González e Bracht (2012), os alunos desempenham uma função passiva quando cabe a eles somente a reprodução dos movimentos. Eles têm um papel ativo quando precisam produzir as respostas para resolver uma situação no jogo. Como afirmam os referidos autores (p. 83), “colocar o aluno num papel ativo significa levá-lo a elaborar suas ‘próprias respostas’ sobre aquilo que está aprendendo, a procurar, com base na experiência, a elaboração e testagem de hipóteses, formulação de perguntas e respostas para as dificuldades que o jogo lhe coloca”.

Deste modo, a abordagem dos esportes na perspectiva tática se destaca por tornar o aluno ativo durante os treinos. Particularmente, é importante a vivência de tarefas tipo 3 e 4 e intervenções em forma de indagação para o aluno utilizar sua capacidade de tomada de decisão e refletir sobre suas ações dentro do jogo.

No caso específico deste trabalho, e teoricamente fundamentado neste tipo de abordagem de ensino, o objetivo foi identificar os tipos de tarefas e as intervenções priorizadas por treinadores que atuam na região Noroeste do Rio Grande do Sul, ao desenvolverem o ensino de esportes de invasão e sua relação com o papel do aluno durante os treinos.

Ações metodológicas

Este estudo está centrado em uma abordagem mista, de caráter quantitativo e qualitativo, pois em um primeiro momento quantifica os dados com base em observações para, posteriormente, analisar os sentidos das tarefas e das intervenções realizadas por treinadores que atuam com esportes de invasão. Conforme Gaya (2016, p. 165), a abordagem mista é utilizada pela “[...] necessidade de reunir dados quantitativos e informações qualitativas num mesmo projeto”.

Especificamente, a investigação se caracteriza em um estudo de casos múltiplos. De acordo com Yin (2001), isso ocorre quando a mesma pesquisa tem mais de um caso único. Como o referido autor afirma (2001, p. 69), “a lógica subjacente ao uso de estudos de casos múltiplos é igual ao de experimentos múltiplos, e cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a prever resultados semelhantes ou produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis”.

Os participantes da pesquisa foram quatro pessoas responsáveis pelo ensino de esportes de invasão (três da modalidade futebol e um da modalidade futsal) em “escolinhas”⁴. As instituições nas quais os treinadores atuam são privadas e podem ser apontadas como tradicionais da região onde o estudo ocorreu, pelo fato de estarem funcionando há mais de dez anos.

Com intuito de preservar a identidade dos participantes, todos receberam nomes de treinadores famosos nas respectivas modalidades: Seedorf, Mourinho, Ferguson e Barata. Importante ressaltar que esses indivíduos possuem características heterogêneas em relação à idade, formação, tempo de trabalho como treinador e atuação como atleta profissional. Na sequência, apresentamos um breve histórico de cada um deles:

O treinador Seedorf tem 46 anos de idade, não possui formação em Educação Física, atua há um ano e seis meses como treinador da escolinha de futebol. É reconhecido por ser um ex-jogador profissional de futebol, com passagens por times tradicionais do Estado, da primeira e segunda divisão.

O treinador Mourinho tem 23 anos de idade, é acadêmico do curso de Bacharelado em Educação Física, atua há dois anos como treinador da escolinha de futebol. Foi jogador de futebol em categorias de base em equipes do Estado e atuou profissionalmente em times da região.

O treinador Ferguson tem 49 anos de idade, iniciou graduação em Educação Física, no entanto não concluiu, atua há 16 anos como treinador da escolinha de futebol. Atuou como jogador de futebol em times regionais.

O treinador Barata tem 39 anos de idade, concluiu a graduação em Educação Física, Bacharelado e Licenciatura, atua como treinador da escolinha de futsal há 17 anos. Não atuou profissionalmente como jogador.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de observações visuais de cinco treinamentos de cada treinador, totalizando 20 observações. Em cada espaço, optamos pela observação dos treinos em uma categoria esportiva⁵, sendo elas: sub-15, sub-13, sub-11 e sub-10. Os critérios de escolha das categorias foram dois: 1) ensinar alunos a partir de oito anos de idade⁶; 2) haver congruência entre a disponibilidade de tempo dos pesquisadores para as observações e os horários dos treinos.

Durante as observações dos treinos foram considerados os seguintes dados: a) os tipos e o número de tarefas propostas, de acordo com a proposição de González e Bracht (2012); b) o tempo de duração de cada tarefa; c) os tipos e o número de intervenções desenvolvidas pelos treinadores. Assim, procedemos na seguinte sequência de ações: 1) identificar os tipos e o número de tarefas; 2) cronometrar o tempo de cada tarefa; 3) identificar os tipos e o número de intervenções realizadas; 4) cronometrar o tempo de cada intervenção dos treinadores; 5) registrar num diário de campo, logo após o término dos treinamentos, fatos ocorridos nas observações.

As observações realizadas correspondiam ao tempo de duração dos treinos, que, por sua vez, variavam de acordo com os treinadores e as categorias. O treino de Seedorf, na categoria sub-10, era de 1 h. O treino de Mourinho, na categoria sub-11, era de 1 h e 30 min. O treinamento de Ferguson durava 2 h, na categoria sub-15. Por fim, a sessão do Barata tinha duração de 1 h e 15 min na categoria sub-13.

Como instrumentos para sistematização das informações observadas, foram utilizados o quadro de análise de acontecimentos e os registros em um diário de campo. No caso do primeiro instrumento, criamos um quadro com espaço para anotar os itens mencionados na seção anterior. No intuito de tornar clara tal ação, apresentamos na sequência a Imagem 1, como exemplo, contendo as anotações da observação do terceiro treino ministrado pelo treinador Mourinho.

No diário de campo foram anotadas as seguintes observações: a) o tempo de duração das tarefas; b) se as intervenções eram direcionadas para a mesma intenção tática; c) se as intervenções eram encaminhadas para o mesmo subpapel; d) se o treino possuía objetivo específico no treino.

Análise dos dados e discussão dos resultados

Realizamos o movimento de analisar e discutir os resultados do estudo em duas perspectivas. Inicialmente, somamos o número de ações feitas pelos treinadores e o tempo de duração das mesmas. Posteriormente, utilizamos a perspectiva da análise de conteúdo com base em Bardin (2011) para fazer a leitura do quadro de análise de acontecimentos e do diário de campo,

Imagem 1. Quadro de análise dos acontecimentos: observação do terceiro treino ministrado por Mourinho

Fonte: os autores (2020)

conforme as observações dos treinamentos nas escolas. Com base nisso, criamos uma matriz de análise estabelecendo 12 perguntas visando encontrar respostas para o objetivo desta pesquisa, as quais foram respondidas ao analisar os instrumentos de levantamento de dados mencionados. Esse processo nos permitiu estabelecer quatro categorias: 1) Tipos de tarefa: muita confrontação direta de longa duração, pouca atividade modelada aos princípios do jogo; 2) Tipos de intervenção: presença de instrução, ausência de indagação; 3) Papel do aprendiz: frequente participação parcialmente ativa, raro discernimento sobre as tomadas de decisão; 4) Estratégia de ensino-aprendizagem: muita aleatoriedade na condução, pouca objetividade no planejamento.

No processo de análise da primeira categoria, discorremos sobre os tipos de tarefas escolhidas/utilizadas pelos treinadores. Para sistematizar os dados, apresentamos a Tabela 1 que aponta os tipos de tarefas utilizadas por cada treinador, o tempo de duração de cada tarefa e o total de tarefas de cada tipo.

Em linhas gerais, os treinadores propuseram todos os tipos de tarefas na perspectiva de González e Bracht (2012), contudo o tipo de tarefa mais utilizada diversificou de treinador para treinador. Enquanto Ferguson e Barata privilegiavam tarefas do tipo 3, Seedorf privilegiava as do tipo 4 e Mourinho as do tipo 2. Cabe

Tabela 1. Quadro de análise do tipo de tarefas e tempo de duração, utilizadas pelos treinadores

	Seedorf	Mourinho	Ferguson	Barata
Treino 1				
Tarefa Tipo 1	9 min	35 min		
Tarefa Tipo 2		10 min	13 min	12 min
Tarefa Tipo 3		8 min	39 min	16 min
		19 min	26 min	17 min
Tarefa Tipo 4	43 min		11 min	
Treino 2				
Tarefa Tipo 1	10 min	27 min		
Tarefa Tipo 2			6 min	
Tarefa Tipo 3		31 min	11 min	14 min
			17 min	16 min
Tarefa Tipo 4	1h 2min		27 min	27 min
Treino 3				
Tarefa Tipo 1			10 min	
Tarefa Tipo 2		10 min	9 min	
		11 min		
		10 min		
Tarefa Tipo 3		36 min	27 min	28 min
Tarefa Tipo 4	56 min		35 min	32 min
Treino 4				
Tarefa Tipo 1				
Tarefa Tipo 2	9 min	21 min		11 min
	9 min			13 min
Tarefa Tipo 3	10 min		13 min	15 min
			17 min	
Tarefa Tipo 4	14 min	46 min	41 min	16min
Treino 5				
Tarefa Tipo 1				
Tarefa Tipo 2		25 min	16 min	25 min
				7 min
Tarefa Tipo 3	17 min		5 min	29 min
			17 min	
Tarefa Tipo 4	52 min	38 min	28 min	
<i>Total de tarefas Tipo 1</i>	2	2	1	0
<i>Total de tarefas Tipo 2</i>	2	6	3	5
<i>Total de tarefas Tipo 3</i>	2	4	10	6
<i>Total de tarefas Tipo 4</i>	5	2	4	4

Fonte: os autores (2020)

ressaltar, que praticamente a totalidade das tarefas do tipo 4 era o jogo formal – 11 contra 11 ocupando todo o espaço do campo de futebol ou 5 contra 5, ocupando toda a quadra, quando o esporte era o futsal.

Com base na Tabela 1 é possível visualizar que Seedorf, Ferguson e Barata, na maioria das tarefas que propuseram aos alunos, privilegiavam a interação entre os adversários. Tarefas com essa característica permitem ao jogador tomar decisão em diversos momentos, exigindo o processo cognitivo do aluno. Assim, “um processamento cognitivo elevado requer alinhamento e calibração do trabalho do aluno com o professor em torno de tarefas cognitivamente exigentes” (GRAÇA;

MESQUITA, 2006, p. 209). Então, a escolha por tarefas com interação é fundamental, uma vez que

[...] o conjunto de ações executadas dentro de um jogo esportivo, em que há interação com o adversário, é tático, pois todas elas se realizam em um contexto bastante variável, imprevisível e aleatório, exigindo dos jogadores permanente atitude de adequação físico-cognitiva à situação (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 38).

No entanto, Seedorf que privilegiava tarefas tipo 4 na maior parte dos seus treinamentos, utilizava sempre o jogo formal. Sobre isso, cabe a reflexão que colocar os alunos para jogar 11 contra 11 no futebol e ficar em

pé ao lado do campo realizando a arbitragem do jogo – como os registros no diário de campo indicam – não potencializa o aprendizado efetivo dos jogadores. Essa ação, identificada como “confrontação direta” (BORGES, 2014), pode ser realizada durante longo tempo e produzir pouco aprendizado para os alunos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Não obstante, não se trata de abolir o jogo formal, mas reconhecer que tarefas com estrutura reduzida do tipo 3 e 4 permitem que os jogadores passem pelas diferentes intenções táticas mais vezes durante o treino quando comparadas ao jogo formal. Como alertam Tavares, Greco e Garganta (2006, p. 295), “a formação de jogadores/equipes demanda uma intervenção pedagógica atenta e continuada, justificando-se um equilíbrio entre ‘deixar jogar’ e a aprendizagem modelada através dos princípios do jogo”.

No caso de Mourinho, das 13 tarefas utilizadas nos cinco treinamentos, oito não tiveram interação com o adversário. Logo, foi utilizado um tempo considerável de seu treino para o ensino de habilidades motoras fechadas, nas quais “[...] toca ao aluno tentar fazer a atividade dentro do padrão solicitado pelo professor” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 79). Com isso, o processo de ensino fica fragilizado pelo fato que nas tarefas sem tomada de decisão as ações ficam descontextualizadas da situação de jogo (GARGANTA, 1998).

Ferguson, por sua vez, utilizou 18 tarefas. Dessas, apenas quatro sem interação com adversário. Nas tarefas tipo 3, apresentava variações, com presença de “curinga”, entre outros elementos que fazia com que os alunos tomassem decisões em diversos momentos alternando o grau de dificuldade. Privilegiar esse tipo de tarefa é fundamental pelo fato de que “a proficiência dos praticantes depende, portanto, da respectiva capacidade para reconhecerem as diversas situações que o jogo lhes proporciona e para lhes dar resposta cabal” (GARGANTA, 2006, p. 314). Quando esse treinador utilizava tarefas tipo 4, na maioria dos casos era um jogo formal de longa duração, na lógica da “confrontação direta”.

Das 15 tarefas propostas por Barata, cinco não tinham interação com o adversário. A centralidade dessas eram ações técnicas e combinações táticas, nas

quais os alunos trabalhavam passe, recepção, finalização e deslocamentos, não havendo a presença de adversário. Das dez tarefas com interação com adversário, seis eram do tipo 3, de modo que o treinador proporcionava aos alunos situações nas quais precisava decidir em espaço reduzido, com alta intensidade e tomada de decisão. Em relação as tarefas tipo 4 utilizadas, apenas uma não era jogo formal.

Outro aspecto importante na análise é o tempo de duração de cada tarefa. Boa parte das tarefas utilizadas pelos treinadores tinha extenso tempo de duração. Esse longo período de atividade é contrário ao defendido por González et al. (2017, p. 72), quando apontam que “o tempo das atividades não deve ser extenso (por uma questão física e de motivação dos alunos). Recomendamos em torno de 8, 10 minutos”.

Quando os treinadores utilizavam o jogo formal, o tempo de duração era de no mínimo 25 minutos, chegando até a uma hora de duração. Com base na Tabela 1, é possível visualizar que algumas das tarefas estão de acordo com o tempo adequado (GONZÁLEZ et al., 2017), entretanto a maioria delas se caracteriza por ter longa duração.

Na segunda categoria, dedicamos atenção em analisar as intervenções que os treinadores realizavam. Para tanto, organizamos os dados desta categoria em forma de tabela, como consta na parte que segue. Nela, apresentamos os tipos de intervenção que os treinadores utilizaram classificando de acordo com a proposta de González e Bracht (2012). As quatro primeiras linhas trazem as intervenções conforme os quatro grandes eixos, as quatro colunas seguintes mostram os diferentes tipos de instruções.

Analisando a Tabela 2, é possível afirmar que todos os treinadores privilegiavam a instrução como modo principal de intervenção nos treinos. A segunda ação mais frequente foi a motivação, no intuito de motivar os alunos durante a prática. Logo, o tempo dedicado a organizar o trabalho e disciplinar os alunos era menor.

Particularmente, dentro do eixo da instrução, a orientação foi privilegiada por todos os treinadores visando orientar os alunos sobre o que e como fazer durante as

Tabela 2. As intervenções realizadas pelos treinadores

	Seedorf	Mourinho	Ferguson	Barata
Organizar	11	14	20	20
Motivar	69	58	27	56
Disciplinar	13	22	24	21
Instruir	102	117	117	130
Explicação	17	34	29	53
Demonstração	7	20	8	3
Orientação	78	78	80	74
Indagação	0	3	0	0

Fonte: os autores (2020)

tarefas. O tipo de instrução entendido como explicação era utilizado com menor frequência pelos treinadores, contudo Barata utilizava mais vezes em relação aos outros. Sobre as outras instruções, a demonstração foi pouco utilizada, sendo que o treinador que a utilizou mais vezes foi Mourinho, geralmente realizando para mostrar como deveria ser a execução de uma habilidade técnica.

Ainda sobre o eixo da instrução, identificamos que a indagação não foi utilizada por Seedorf, Ferguson e Barata. Apenas Mourinho utilizou poucas perguntas durante seus treinos, uma vez que em mais de sete horas do total de tempo observado, efetuou apenas três indagações o que é um número inexpressivo em relação ao total de 229 intervenções.

Fazendo uma análise da ausência de indagações, é possível projetar uma fragilidade no aprendizado dos alunos acerca da dimensão tática, o que influencia no nível de atuação no jogo. Afinal, “a forma como a intervenção de instrução é realizada interfere na interpretação que os alunos fazem das tarefas” (GRAÇA; MESQUITA, 2006, p. 210).

Deste modo, a intervenção do treinador se torna algo fundamental para o processo de ensino-aprendizagem sobre um ponto de vista tático e as indagações são fundamentais para que o papel dos alunos seja ativo. Nesta lógica, González e Bracht (2012, p. 82) afirmam que

as tarefas em si têm pouco ‘efeito’, se a experiência não for acompanhada de informações e/ou reflexões sobre os conteúdos que se pretendem ensinar com sua realização. Os alunos podem fazer diversas vezes a mesma ação e o comportamento tático individual continuar o mesmo.

Assim, a falta de indagações aos alunos se torna um “ponto chave” no ensino dos professores, pois as intervenções em forma de indagação se mostram mais eficazes para a fixação das intenções táticas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). A realização de questionamentos durante os treinos evita que ocorra o simples processo de o treinador dar as respostas prontas ao aluno, pois as perguntas fazem com que o jogador produza sua resposta em um processo de reflexão, potencializando a tomada de decisão durante as tarefas. Como apontado em Borges (2014, p. 57), sobre a relevância da indagação,

se propor tarefas do tipo III e/ou tipo IV e indagações sobre as possibilidades de ação, o aluno, além de realizar gestos motores, precisará operar com sua capacidade de tomar decisões e refletir sobre suas ações, necessitando, assim, criar soluções e explicitar seu entendimento sobre as questões surgidas durante o jogo.

Em linhas gerais, os treinadores privilegiavam as instruções em forma de orientações, explicações e demonstrações, dando as respostas aos alunos sobre o

que fazer, deixando de propiciar momentos de reflexão aos jogadores. Como Galatti et al. (2008, p. 8) alertam, no ensino dos esportes é preciso que os treinadores propiciem aos alunos momentos de reflexão. Essa questão influencia diretamente no papel do aluno, o qual abordamos na próxima categoria.

A terceira categoria está diretamente relacionada às anteriores uma vez que as intervenções, aliadas aos tipos de tarefas, geram o papel dos alunos nos treinos. Assim, ao analisar que os treinadores proporcionavam aos alunos a vivência em tarefas que necessitavam a tomada de decisão nos jogos – mesmo que muitas vezes somente pelo jogo formal –, mas não oportunizavam que os jogadores refletissem sobre suas escolhas por meio de indagações, não é possível afirmar que os alunos desempenhavam um papel plenamente ativo nos treinamentos. Por isso, entendemos que o papel dos participantes nos treinos pode ser identificado como “parcialmente ativo”, pois apesar de eles tomarem decisão durante as tarefas, não eram estimulados a produzir respostas por meio de indagações.

Nessa linha, para ter um papel ativo nos esportes não basta apenas participar eventualmente de jogos com interação, é preciso refletir intencionalmente sobre o que se está aprendendo. Como defendem González e Bracht (2012, p. 83), “[...] colocar o aluno num papel ativo significa levá-lo a elaborar suas ‘próprias respostas’ sobre aquilo que está aprendendo, a procurar, com base na experiência, a elaboração e testagem de hipóteses, formulação de perguntas e respostas para as dificuldades que o jogo lhe coloca”.

Finalmente, na última categoria, manifestamos a dificuldade em identificar um objetivo em cada treinamento. Em nenhum dos 20 treinos observados ficou claro o objetivo de aprendizagem traçado para cada dia. Identificamos que os treinadores não seguiam uma sequência lógica de conteúdos, pois não apresentavam objetivos de aprendizagem específicos por treinos.

Neste viés, pode-se pensar que a ausência de objetivos de aprendizagem específicos nos treinos desencadeia uma série de fragilidades no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, sem objetivo pontual de cada treino não há como estabelecer um planejamento de tarefas e intervenções, e isto tem consequência no papel do aluno nos treinamentos. Assim, chegamos ao entendimento de que os treinadores centravam atenção nas tarefas, mas sem articulação com um objetivo para o treino. Ao compartilharmos a compreensão de que a definição das tarefas ocorre para desenvolver um objetivo do treino (BORGES, 2014), parece haver um problema nos treinos observados.

Outra evidência da falta de objetivo dos treinamentos era o fato de que os treinadores intervinham conforme as dificuldades dos alunos de forma geral, tal

como elas se apresentavam na realização da tarefa. Não havia foco em uma intenção tática específica ou em um único subpapel. As intervenções eram realizadas aleatoriamente para subpapéis e intenções táticas diferentes, muitas vezes em cima de algum lance pontual que tenha chamado a atenção do treinador, mas sem uma intencionalidade orientada por um objetivo previamente estipulado, o que tende a confundir os alunos. Por exemplo, em um mesmo treino Ferguson orientou “Não baixa a cabeça, olha antes de dar o passe” e, logo após, entrevistou da seguinte forma: “Tem que marcar, ele passou pelo teu lado e tu não acompanhou”. Tal aleatoriedade nas intervenções dificulta o aprendizado, pois tende a confundir o aluno pela falta de objetividade no processamento das informações vinculadas a subpapéis muitas vezes diferentes. Como alertam Mesquita e Graça (2006, p. 274), “não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no risco de nada aprender”. Essa dificuldade de centrar atenção em uma ou, no máximo, duas intenções táticas de um único subpapel durante os treinos é bastante comum. Segundo Tavares, Greco e Garganta (2006, p. 291), “a maior dificuldade com que se depara o treinador está relacionada com o tipo de informação a fornecer aos jogadores e à equipe, nas várias situações de ensino-treino”.

Nesse sentido, a forma com que os treinadores conduziam o treino não permitia aos alunos aprenderem um conteúdo por sessão e, conseqüentemente, estabelecerem uma sequência que facilitaria o processo de aprendizagem de todo o grupo. Durante o treino os alunos recebiam uma grande quantidade de informações diferentes, de ações requeridas por diferentes papéis e subpapéis, que resultavam em uma forma de condução do treino bastante desconectada do modelo de ensino baseado na aprendizagem dos princípios táticos.

Considerações finais

O presente trabalho oportunizou identificar os tipos de tarefas e as intervenções priorizadas por treinadores que atuam numa região do interior do Rio Grande do Sul, ao desenvolverem o ensino de esportes de invasão e sua relação com o papel do aluno durante os treinos.

Em síntese, dois treinadores ofereciam na maior

parte dos treinos tarefas que proporcionavam tomada de decisão. Enquanto outro optava por uma carga alta de tarefas nas quais os alunos apenas executavam movimentos, e um treinador na maior parte de seus treinos colocava os alunos para jogar no modelo tradicional do jogo formal.

Em relação às intervenções dos treinadores, os alunos não eram levados a produzir respostas, o que é um dos aspectos necessários para tornar o aluno ativo durante o treino. As intervenções em forma de instrução privilegiadas pelos treinadores foram a orientação e a explicação. Pontualmente, as intervenções em forma de indagações aos alunos foram raras, sendo realizadas esporadicamente apenas por um treinador.

Com base nas tarefas utilizadas pelos treinadores, em conjunto das intervenções, o papel que os alunos assumiram foi parcialmente ativo. Contudo, os alunos dos treinadores Ferguson e Barata tiveram mais próximos de assumir papel ativo, pelo fato de que a maior parte das tarefas apresentadas proporcionava tomada de decisão, mas a falta de indagações foi o critério pontual que tornou o papel dos alunos ativo de forma parcial.

Outro fator relevante diz respeito à inexistência de um objetivo específico durante os treinamentos. Esse fato tem relação direta com o objetivo desta pesquisa, uma vez que as tarefas e as intervenções precisam estar em consonância com o objetivo do treino. Logo, essa situação dificultava o processo de aprendizagem por parte dos alunos.

Nesse sentido, percebemos que como os treinadores não colocavam um objetivo específico para o treino, não era possível planejar suas intervenções. Deste modo, os treinadores entrevistados conforme os alunos apresentavam dificuldades, logo as intervenções eram para intenções táticas e subpapéis diferentes no mesmo treino, o que pode confundir os alunos.

Futuramente, pretendemos convidar os treinadores que participaram desta pesquisa para fazer parte de um estudo colaborativo sobre a relação entre o objetivo do treino e as tarefas e intervenções propostas no ensino dos esportes de invasão. Assim, na lógica da pesquisa-ação, pretendemos fazer a mediação de encontros de estudos para que conjuntamente possamos aprender sobre esta importante ação ao propor o ensino dos esportes para crianças e jovens. ■

Notas

¹ Conforme Borges 2014 (p. 47), “[...] modelos são concepções que moldam a forma de entender o processo de ensino-aprendizagem dos esportes. Desse entendimento resulta a seleção de conteúdos realizada pelo professor, sua forma de intervenção durante o desenvolvimento das aulas, o tipo e a dificuldade das tarefas propostas, assim como o papel que o aluno desempenhará durante o processo”.

² Citamos: identificação, priorização e seleção das dificuldades que mais comprometem a atuação dos jogadores; construção de unidade didática; planejamento de treinos; escolha/criação de um método de ensino; seleção de instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos, entre outros.

³ O jogo consiste em uma disputa 3v3, na qual o objetivo da equipe que está no ataque é conseguir que a bola percorra em volta de um

retângulo, sem que seja interceptada pelos defensores. Os jogadores não podem progredir quando estiverem com a bola. Ganha a equipe que conseguir que a bola percorra, de forma sucessiva, cinco voltas ao perímetro do retângulo.

⁴ Pelo termo “escolinha” neste estudo, referimo-nos a espaços não-escolares particulares destinados a ensinar esportes para crianças e adolescentes.

⁵ A categoria é indicada pela idade dos alunos, por exemplo participam da categoria sub-15 jogadores que completam 15 anos de idade cronológica durante aquele ano. Caso o aluno tenha 15 anos, mas concretiza 16 ainda no ano da competição, ele faz parte da categoria sub-16.

⁶ Segundo González (1999), de modo geral, a partir de oito anos de idade as crianças são capazes de compreender com exatidão informações vinculadas à tomada de decisão nos esportes.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BORGES, R. M. **Diálogos sobre o ensino do esporte educacional**: uma pesquisa-ação na formação continuada. 2014. 280 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2014.
- COUTINHO, N. F.; SILVA, S. A. Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 117-144, jan./mar. 2009.
- GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 6, ed. especial, p. 397-408, jul. 2008.
- GARGANTA, J. M. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos, In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos esportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p. 11-25.
- GARGANTA, J. M. Ideais e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 313-326.
- GAYA, A. Abordagens metodológicas. In: GAYA, A. et al. **Projetos de Pesquisa Científica e Pedagógica**: o desafio da iniciação científica. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016, p. 157-169. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/48219668-Projetos-de-pesquisa-cientifica-e-pedagogica-o-desafio-da-iniciacao-cientifica-adroaldo-gaya-e-colaboradores.html>>. Acesso em 14 de maio de 2020.
- GONZÁLEZ, F. J. Influência do nível de desenvolvimento cognitivo na tomada de decisão durante jogos motores de situação. **Movimento** (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 3-14, 1999.
- GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES; Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- GONZÁLEZ, F. J. et al. Basquetebol. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Esportes de invasão**: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee. 2 ed. Maringá: EUEM, 2017. p. 65-159.
- GRAÇA, A. Os contextos sociais do ensino e aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 79-102.
- GRAÇA, A; MESQUITA, I. M. R. Ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 207-218.
- GRAÇA, A; MESQUITA, I. M. R. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In: TAVARES, Fernando (Org.). **Jogos desportivos coletivos**: ensinar a jogar. Portugal: FADEUP, 2013. p. 9-54.
- MAHLO, F. **O acto táctico no jogo**. Lisboa: Compêndium, 1980.
- MESQUITA, I. M. R.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 269-283.
- SCAGLIA, A. J.; REVERDITTO, R. S.; GALATTI, L. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Florianópolis: UDESC, 2013. v. 4, p. 133-170.
- 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. p. 284-298.
- YIN, R. K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.