

ABORDAGEM INSTRUCIONAL CENTRADA NO TREINADOR VERSUS
CENTRADA NO ATLETA

Estudo aplicado no treino de Voleibol nos escalões de formação

Maria José Fernandes Martins da Silva

Porto 2008



ABORDAGEM INSTRUCIONAL CENTRADA NO TREINADOR VERSUS
CENTRADA NO ATLETA

Estudo aplicado no treino de Voleibol nos escalões de formação

Monografia realizada no âmbito da
disciplina de Seminário do 5ºano da licenciatura em Desporto e Educação Física, na área
de Rendimento de Voleibol, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Orientadora: Professora Doutora Isabel Maria Ribeiro Mesquita

Trabalho Realizado: Maria José Fernandes Martins da Silva

Porto 2008

Agradecimentos

. À Professora Doutora Isabel Mesquita, minha orientadora, pela disponibilidade demonstrada em todas as fases deste trabalho, por me fazer sempre acreditar que era possível, pela forma séria e atenta como me orientou e por tudo que me ensinou.

. À Professora Felismina Pereira que proporcionou a concretização deste estudo.

. À minha família pela compreensão manifestada no afecto e no alento transmitido para a consecução deste objectivo.

. Às minhas amigas Cecília e Patrícia, pelo apoio e ajuda disponibilizada.

. A todos aqueles que me apoiaram quando o cansaço já me pesava no corpo e na vontade, renovando as minhas energias.

Índice

1. Introdução	1
1.1 Pertinência e âmbito do estudo	1
1.2 Objectivos	5
1.2.1 Objectivo geral	5
1.2.2. Objectivos específicos	5
1.3 Pressupostos e limitações	6
1.4 Estrutura do trabalho	7
2. Revisão da Literatura	8
2.1 O papel do construtivismo na relação treinador-atleta	8
2.2 Estratégias instrucionais promotoras do ambiente de aprendizagem favoráveis	12
2.3 Autonomia decisional dos praticantes durante prática motora	17
3. Material e métodos	21
3.1 Caracterização da amostra	21
3.2 Instrumento e respectivas variáveis	23
3.3 Procedimentos adoptados na recolha de dados	26
3.4 Tratamento dos dados e procedimentos estatísticos	26
3.5 Fiabilidade da observação	27
4. Apresentação e discussão dos resultados	28
5. Conclusões	38
6 Referências bibliográficas	39

1. Introdução

1.1 Pertinência e âmbito do estudo

A actividade desportiva constitui-se como um teatro mais ou menos formal onde se inscrevem diferentes personagens com diferentes papéis, e cujo desempenho ditará os resultados alcançados. O momento de treino reveste-se assim como um contexto privilegiado para o decorrer do processo de ensino/aprendizagem e onde são simulados (ou assim se visa) todos os condicionalismos que a especificidade do jogo ou competição impõe (Ferreira, 1994).

A intervenção pedagógica do treinador afigura-se como factor preponderante não só na transmissão de conhecimentos técnicos, como na veiculação e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Para além de possuir a capacidade de preparação da equipa aos níveis técnico, tático, físico e psicológico, necessita de competências ao nível do saber ensinar a fazer.

Como refere Serpa (1996) “Os processos inerentes à relação estabelecida entre os treinadores e os atletas sempre têm sido considerados fundamentais no processo desportivo, por via da influência que têm nos afectos, cognições e comportamentos dos intervenientes, com particular impacto no que respeita à prestação em competição dos praticantes. “

Deste modo, o perfil interventivo e instrucional do treinador parece inerentemente ligado à eficácia da sua acção. Assim, temos que, e segundo Piéron (1991) os melhores treinadores são aqueles que conseguem antever e identificar as necessidades dos praticantes, na sequência da sua execução no treino. Contudo, tal só poderá ser concretizável se o treinador revelar a capacidade de se colocar, não tanto na posição directiva, mas muito mais numa posição de observador.

Ferreira (1994) reporta ainda que comportamentos como o fornecimento de feedbacks, os ciclos de correcção-instrução, as reacções de intensificação dos esforços, bem como os encorajamentos, afiguram-se como predominantes em treinadores que visam a modificação comportamental desejada.

A comunicação parece assumir então uma dimensão fulcral na dinâmica destas relações treinador-praticante. O modo como veicula informação, explica e demonstra essa mesma informação constitui o elemento decisivo para um profícuo processo de ensino-aprendizagem. De igual forma, as exigências que coloca devem assentar na identificação dos objectivos dos praticantes, da motivação para a prática desportiva e das competências que estes revelam (Mesquita, 2004).

Mesquita (2004) refere ainda que, constitui propósito actual da formação desportiva prover os jovens de capacidade para praticarem desporto de forma autónoma e responsável. Este propósito coaduna-se ainda com a exigência actual da sociedade em que os jovens desempenhem um papel autónomo, responsável e comprometido com as tarefas em que se envolvem, pelo que tal requer uma atitude mais proactiva em detrimento de uma atitude mais reactiva. Daqui advém a conclusão de que só é possível estabelecer uma relação pedagógica ajustada quando o praticante é percebido como sujeito activo e consciente da sua própria aprendizagem (Graça, 1999).

Sendo que, o processo de prática desportiva se traduz em muita da sua essência num processo de comunicação entre treinador e praticante, a relação estabelecida entre estes não pode resumir-se a uma estante transmissão/recepção de informação, efectuada de modo passivo, mas antes uma interacção recíproca complexa (Barroja, 2005; Barroja e Rosado, 2005).

Sabendo que, em qualquer modalidade desportiva, é ao treinador que cabe a responsabilidade de condução da direccionalidade dos atletas, importa então analisar o seu comportamento e intervenção nesta dinâmica pedagógica (Ferreira, 1994).

Contudo, e tal como referido anteriormente, tratando-se este de um processo bilateral, importa igualmente analisar a capacidade de processamento de informação do praticante, bem como o tipo de interacção que se observa.

Segundo Winitzky & Kauchak, (1997), e Ewald,(2003), a teoria construtivista da aprendizagem fundamenta-se na asserção de que o praticante deve ter a oportunidade de construir e edificar as suas próprias aprendizagens. Deste modo, importa igualmente perceber e aquilatar dos processos cognitivos implicados na tomada de decisão, quando se refere que ser estratega é mais importante do que ter uma estratégia (Paris e Winograd, 1998).

A literatura investigativa tem vindo a debruçar-se sobre as mais variadas temáticas, nomeadamente no que concerne ao papel dos treinadores no desenvolvimento técnico, pessoal e social dos praticantes das diversas modalidades desportivas.

Marques (1995) refere o facto de na actualidade se acreditar que treinadores com diferentes níveis de formação, não só no que concerne às questões técnicas, como às questões pedagógicas, e que conseqüentemente aplicam distintas metodologias e estratégias de treino, produzem resultados e comportamentos também estes distintos. Efectivamente, afigura-se, deste modo, a existência de uma correlação entre os métodos aplicados pelo treinador, os saberes acumulados, e os efeitos destes factores no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento factual da equipe e dos seus elementos, o ser oportuno quanto às palavras e ao momento do seu pronunciamento, bem como a quem estas deverão ser dirigidas, constitui um factor fundamental não só para o sucesso das intervenções pedagógicas do treinador, como para o alcançar de resultados positivos maximizados do processo ensino-aprendizagem.

Assim temos que, debruçarmo-nos sobre estas interacções se torna elemento fulcral para a compreensão dos factores que influenciam o desenvolvimento dos atletas aos mais variados níveis (técnicos e de competências pessoais e sociais). Não basta somente analisar o comportamento do treinador, mas também conceptualizar o comportamento do praticante no momento de treino, na forma como a relação pedagógica se processa e ainda na dinâmica de interacções produzidas e efeitos das mesmas nos diferentes elementos. Importa aquilatar da coerência, concordância e compreensão do atleta face à informação que lhe é transmitida pelo treinador.

Factores como o estilo de comunicação do treinador (nas suas diversas vertentes – explanativa e demonstrativa) revelam-se componente fulcral para um desenrolar profícuo do processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, as exigências que este coloca aos atletas, devem centrar-se em grande medida na identificação dos objectivos dos participantes e das competências que revelam (Mesquita, 2004).

Habilidades estratégicas, táticas, físicas e emocionais têm igual relevância na performance dos atletas, sendo que estes serão mais eficazes no seu desenvolvimento quando lhes é concedida autonomia (liberdade e oportunidade de realizar escolhas) para desenvolver soluções aplicadas ao jogo (Kidman, 2001, 2005).

È fulcral que os treinadores não forneçam as respostas e soluções para as questões que surjam (o que fazer, como fazer e porquê fazer), devendo ser eles próprios a colocá-las, o que dará a oportunidade aos atletas de exercitarem competências de resolução de problemas, necessárias para que estes sejam mais capazes de efectuar escolhas e tomar decisões em situações de jogo, tornando-se mais independentes do seu treinador (Kidman, 2001). O papel do treinador será então o de “orientador” dos atletas neste processo.

A realização deste estudo versa então a análise de questões relacionadas com a interacção treinador/praticante, numa tentativa de definição do perfil de intervenção instrucional do treinador, e ainda dos efeitos desse estilo ao nível dos praticantes.

Normativa, ou tradicionalmente, os treinadores utilizam uma abordagem instrucional centrada em si próprios, sendo uma abordagem centrada na atleta menos comumente usada. Sabendo que um modelo que viabilize o desenvolvimento da autonomia dos praticantes potencia não só os resultados atingidos, como também incrementa um desenvolvimento mais global dos atletas, importa analisar e observar a prática dos treinadores neste âmbito.

Pretende-se então a recolha e observação de dados nesta dimensão, de molde a analisar da evolução dos métodos de treino utilizados, ou seja, se os treinadores utilizam modelos mais explícitos e prescritivos, com pouco espaço de autonomia concedida aos praticantes, ou se por outro lado, os modelos aplicados são mais implícitos, orientados para a descoberta guiada e que promovem espaço de problematização aos praticantes.

1.2 Objectivos

1.2.1. Objectivos gerais

- Identificar se a abordagem instrucional preferencialmente adoptada pelo treinador é centrada no treinador ou centrado no praticante.

1.2.2. Objectivos específicos

- Identificar a frequência de utilização do Questionamento bem como a sua natureza.
- Identificar se a regulação, ritmo e andamento das tarefas é controlado pelo treinador ou pelo praticante bem como os critérios utilizados.
- Identificar se o treinador indica consequência pelo incumprimento.
- Identificar se o treinador no cumprimento das tarefas pune, encoraja ou é indiferente.
- Identificar se a responsabilidade e a elaboração dos grupos é feita pelo treinador ou praticante.
- Identificar se é concedida autonomia ou não por parte do treinador.
- Identificar o tipo de exigência ao nível do esforço, do desempenho e da exigência.

1.3 Pressupostos e limitações

Este estudo caracteriza-se por uma análise descritiva. Assim, neste estudo consideramos os seguintes pressupostos e limitações: os treinadores foram informados antecipadamente de que iríamos recolher dados em vídeo acerca das suas intervenções e interações durante a sessão de treino; os atletas foram igualmente informados acerca da gravação dessas sessões. Foi ainda explanado que o objectivo seria a observação para posterior preenchimento de um questionário de análise da dimensão interação Treinador/Participante.

Conscientes da reduzida dimensão da amostra, assumimos que os resultados obtidos não poderão ser extensíveis ao restante universo populacional, nem se assumem com significativa relevância ao nível das conclusões, pelo mesmo motivo.

1.4. Estrutura do trabalho

Para explorar o tema sugerido e procurar dar respostas aos problemas que o próprio coloca, optamos pela seguinte estrutura:

Capítulo 1 – Neste capítulo justificamos o âmbito do estudo, assim como a sua pertinência. Também são apresentados os pressupostos e as limitações que a sua elaboração nos colocou.

Capítulo 2 – Neste capítulo procedemos à contextualização do nosso trabalho. Serão abordados dois temas centrais: a instrução centrada no treinador e a instrução centrada no praticante. Neste sentido, construímos uma revisão da literatura, onde foram consultados inúmeros livros, artigos e estudos. Desta forma procuramos perceber qual o estado da arte relativamente aos temas abordados.

Capítulo 3 – Neste capítulo são apresentados os objectivos, gerais e específicos, do trabalho, bem como as hipóteses formuladas.

Capítulo 4 – Neste capítulo são descritos o material e a metodologia utilizados para a concretização do estudo. Aqui é caracterizada a amostra e definidas as diferentes variáveis do (estudo dependentes e independentes). Depois, são referidos os procedimentos adoptados na recolha de dados, o instrumento utilizado para a observação do treino. É ainda apresentada a fiabilidade do estudo, assim como o tratamento dos dados e os procedimentos estatísticos.

Capítulo 5 – Neste capítulo é realizada a apresentação e discussão dos resultados. É efectuada uma análise descritiva dos dados e os resultados são interpretados de acordo com a revisão da literatura realizada, nomeadamente com estudos já efectuados sobre os temas deste trabalho.

Capítulo 6 – Este capítulo apresenta as principais conclusões do presente estudo, reportadas aos objectivos e hipóteses formuladas, bem como propostas de trabalho para futuros trabalhos.

Capítulo 7 – Constam neste capítulo todas as referências bibliográficas consultadas para a elaboração deste trabalho.

2. Revisão de Literatura

2.1. O papel do construtivismo na relação Treinador-Atleta

Na literatura, vários são os autores que se debruçam sobre a temática do papel do treinador e da sua acção enquanto tal, na formação desportiva, pessoal e social dos atletas.

Smith & Smoll (1984) referem que não obstante a relevância incontestável dos treinadores no desenvolvimento de competências motoras, a sua influência nos jovens pode alargar-se para outras áreas de intervenção.

O factor com maior preponderância na prossecução destes propósitos encontra-se vinculado à forma como a aprendizagem é estruturada e supervisionada pelos adultos (Smith & Smoll, 1997). Assim se denota que a prática desportiva desempenha um papel muito além da mera aquisição de habilidades, constituindo-se sobretudo como um instrumento de grande utilidade no processo de formação pessoal e social de crianças e jovens.

De acordo com Gallahue (1996) o professor tem como tarefa o auxílio aos alunos no adestramento de habilidades motoras, na melhoria da sua aptidão física, bem como potenciar os aprendizados cognitivos e afectivos, para o que se revela essencial a criação de um clima positivo no processo de ensino-aprendizagem.

Os objectivos que delineiam, as atitudes e valores que transmitem e a natureza das suas interacções com os atletas podem marcadamente influenciar os efeitos destes na participação desportiva (Smith, Smoll & Cumming, 2007). Deste modo, o treinador é responsável por ensinar o atleta acerca do quê, do como e do porquê fazer determinada actividade (Hodges & Franks, 2002).

Por tal, e segundo Kirk (2005), afigura-se razoável supor que a qualidade de experiências no decorrer do processo de formação desportiva revelará algum impacto na carreira dos jovens, para além da proficiência na aquisição de competências motoras.

Cabe então ao treinador adoptar uma nova postura quanto ao processo de ensino-aprendizagem. A alteração do conceito de excelência no estilo do treinador de jovens, é uma nota demarcada na actualidade, reivindicando ao treinador uma

atitude mais aberta, flexível e partilhada, com reflexos efectivos em termos de uma maior participação dos jovens na estruturação e organização das actividades. Efectivamente, as características pessoais e profissionais destes, ditam a forma como os atletas reagem face à aprendizagem, nomeadamente no que concerne ao reconhecimento das dificuldades, no diagnóstico e interpretação das soluções eleitas para o colmatar das dificuldades (Paris & Winograd, 1998).

Para a prossecução deste objectivo, o treinador deve programar tarefas adequadas e ajustadas ao nível das capacidades individuais, potenciando experiências mais positivas e bem sucedidas, o que se traduz numa atitude construtiva por parte do treinador (Buceta, 2001).

Parece contudo óbvio que se afigura impossível definir de um modo concreto e objectivo, os atributos pessoais e profissionais do treinador “construtivista”. Porém, existem alguns requisitos imprescindíveis, nomeadamente o ser reflexivo, introspectivo, crítico e observador, bem como possuir a capacidade se analisar e criticar, e ainda de efectuar diagnósticos constantes da actuação dos praticantes.

No que concerne à relevância das informações para a aprendizagem, temos que estas devem conter o essencial, ou seja, reportar efectivamente à aquisição, aplicação e formação de um processo motor, que possa ser aperfeiçoado na perspectiva técnica. Estas informações serão adequadas ou relevantes para a aprendizagem tendo em conta o valor que lhes é atribuído pelo participante, se este as percebe como individualmente significativas e importantes (Hortz, 1999).

Atendendo ao facto de numerosos pesquisadores (Black & Weiss, 1992; Horn, 1985; Smith & Curtis, 1979; Smith & Smoll, 1984) terem sido bem sucedidos na identificação de comportamentos utilizados por treinadores de desporto infantil, com impacto diferenciado na aprendizagem, torna-se por tal, decisivo para o treinador ou professor, saber como intervir, visando o alcançar de um sólido desenvolvimento pessoal, social e desportivo dos seus atletas.

Se considerarmos uma visão construtivista da aprendizagem, na generalidade das actividades desportivas vocacionadas para crianças e jovens, a relação existente entre o treinador e o atleta pode ser fulcral quando enquadrada na questão da formação desportiva a longo prazo. Neste âmbito, o questionamento afigura-se como estratégia instrucional essencial, ao prover a oportunidade ao atleta de ocupar

um papel central no processo de ensino aprendizagem, agindo como elemento o construtor activo das suas próprias aprendizagens (Mesquita, 2004).

Lacy & Darst (1989) dizem-nos que o questionamento relaciona-se com qualquer questão colocada aos atletas pelo treinador versando as estratégias, técnicas, tarefas e assim sucessivamente, no decurso da actividade desportiva, como por exemplo: “Como estavam colocadas as tuas mãos no momento do bloco?”. Esta forma de acção reveste-se de um cariz auxiliador de análise e reflexão individual face ao comportamento assumido em situação de treino ou competição.

Tal estratégia viabiliza então que o atleta pense sobre o que está a ser realizado e não se restrinja a possuir informação pré-formatada. Tal como refere Mesquita (2006), o treinador ao utilizar o questionamento em detrimento da determinação de soluções, permite aos praticantes o desenvolvimento do raciocínio táctico e da autonomia decisória, princípios basilares da prática do jogo qualificado.

Claxton (1988), num estudo realizado com treinadores de ténis observou valores de utilização do questionamento na ordem dos 5%, mais concretamente 5.4 % de utilização entre todos os treinadores; paralelamente verificou ainda que os treinadores mais bem sucedidos colocavam mais questões aos seus atletas quando comparados com os treinadores menos bem sucedidos.

Nas investigações de Lacy & Martin (1994), respeitantes ao estudo do comportamento de treinadores de voleibol durante quatro situações de treino constataram a existência de baixos índices de utilização do questionamento pelos treinadores analisados, alcançando resultados percentuais de 0.8% no aquecimento, 1.8% no treino técnico, 2.9% no treino de jogo e 1.8 no treino físico.

Estes resultados parecem indiciar que o questionamento, não obstante ser uma estratégia instrucional fundamental no que diz respeito a uma formação coerente e a longo prazo dos atletas, tem vindo a ter uma utilização diminuta, facto que deveria ser alvo de acrescidas investigações, revestindo-se assim como uma importante área de estudos futuros, mormente a nível do desporto para crianças e jovens.

Mais do que prover e prescrever soluções importa o questionamento, que ao possibilitar ao praticante a problematização e reflexão sobre o seu próprio comportamento o transforma em construtor activo da sua aprendizagem e em

auto-regulador da mesma, tornando-o progressivamente menos dependente dos feedbacks fornecidos pelo seu treinador.

O treinador não pode delinear objectivos dirigidos a um grupo de praticantes sem proceder a uma identificação das individualidades dos elementos que o compõem, dos seus conhecimentos, experiências e expectativas quanto à sua participação no desporto. No entanto, constata-se, não raras vezes, por parte dos treinadores, uma ausência na identificação dos objectivos e motivações particulares dos atletas, desenhando objectivos de equipa /grupo, independentemente dos motivos e interesses que conduziram os jovens a praticar desporto. Esta suposta perda de individualidade, em detrimento de uma identidade grupal, para além de não permitir um processo de treino profícuo, pode dilucidar quanto a uma das causas de abandono dos jovens da prática desportiva.

Redesenhar os papéis de treinador e praticante revela-se assim incontornável, no sentido da colocação do atleta como construtor activo da sua aprendizagem, por oposição aos modelos de ensino tradicionais, onde o papel central seria sempre assumido pelo treinador. Tal não visa a retirada de importância à figura do treinador, mas antes a reconfigura numa relação contextualmente diferente com os praticantes (Mesquita, 2004).

2.2 Estratégias instrucionais promotoras de ambiente de aprendizagem favoráveis

A noção de excelência na acção educativa está presente nas sucessivas fases pelas quais tem passado a investigação sobre a eficácia no ensino (Graça, 2001).

Uma modalidade de intervenção bastante presente no ambiente desportivo, reporta-se à atitude dos treinadores em relação ao erro dos seus atletas. Mesquita (2004) refere que, para o aluno ser capaz de analisar a sua aprendizagem e encontrar fundamentos que expliquem o erro cometido, é necessário que ele percepcione que

não foi ele que errou, mas sim a acção que realizou; atribuindo-se assim um carácter mais construtivista ao erro no processo de ensino-aprendizagem.

Para tal concorre a atitude assumida pelo treinador, mormente face à sua interacção com os praticantes. Os comentários que este profere, realçando o empenho demonstrado, em combinação com uma boa colocação de voz e uma linguagem corporal expressiva e afectiva, são decisivos para a manutenção do empenho dos praticantes na tarefa (Cross, 2000).

Cabe ainda ao treinador a responsabilidade de conduzir e ensinar o atleta quanto ao que este tem que fazer, no como fazê-lo e auxiliá-lo na sua correcta execução. Deste modo, deve ser fornecida instrução sobre o modo correcto de determinado exercício ou movimento (Hodges e Franks, 2002).

Gilbert et al (1999), advogam que se torna assim oportuno o estudo das intervenções de conteúdo pedagógico. O destaque para este contexto, prende-se com o facto de competir ao treinador a responsabilidade de condução e direccionalidade dos seus jovens atletas. Será adicionalmente sua competência ajudar os seus atletas na aprenderem das técnicas e as tácticas específicas das respectivas modalidades (Hastie & Saunders, 1992; 1988).

Araújo (1994, p. 38), atesta que “Os resultados provenientes da intervenção do treinador têm profundos reflexos sociais pela influência educativa (ou deseducativa!) que exercem nos jovens e nos adultos, quer sejam praticantes ou adeptos”.

Esta perspectiva coaduna-se com a dos construtivistas que defendem a mudança nas bases da relacionalidade do vector da transmissão de sentido único (do professor para o aluno, do treinador para o seu atleta) para um vector de mediação interactiva e problematizadora. O professor/treinador não deve ser um devedor de matéria, mas alguém que auxilia o aluno, o atleta na aprendizagem (Graça, 1998).

“ Tal exige por parte do treinador o entendimento de que mais do que existirem erros existem experiências de aprendizagem, que necessitam de ser interpretadas pelos praticantes, no sentido destes compreenderem o que de facto necessita de ser melhorado. Deste modo, as fragilidades são encaradas como algo natural, e que decorrem da própria prática, sendo conseqüentemente criadas condições para o desenvolvimento das competências desejadas” (Mesquita, 2004, pp. 34).

Em suma, a tarefa primeira do treinador abarca um leque de actividades, com propósito formativo não só ao nível desportivo, mas também pessoal e social, sendo fulcral o recurso a estratégias instrucionais potenciadoras do desenvolvimento de competências ecléticas. Moldar o aluno como agente da sua aprendizagem individual, fomentar o espírito crítico, a liberdade processual para a interpretação do erro, são eixos primordiais da formação a longo termo.

Possuir conhecimento no que reporta às expectativas de cada um dos elementos é vital para a delimitação de propósitos e metas que correspondem e satisfaçam as necessidades dos seus membros. Tal como refere Chelladurai (1991, 29), “a equipa é essencialmente um conjunto de “eus”, e a tarefa de fazer convergir, simultaneamente, as necessidades e os interesses de cada um dos elementos, no sentido de alcançar os objectivos do grupo, representa uma tarefa bem mais complicada do que a de apenas treinar tais atletas individualmente”. No momento em que esta complexa tarefa é conseguida, a cooperação torna-se realidade.

Revela-se importante que os treinadores providenciem respostas ou resolvam problemas quando surge uma questão do tipo “o que fazer”, “como fazer” ou “porque fazer”, sem contudo deixar de ser o próprio a colocar questões que conduzam a respostas por parte dos praticantes, o que conduzirá e auxiliará os jogadores no treino de resolução de problemas e no processo de tomada de decisão no decurso do jogo, tornando-se menos dependentes do seu jogador (de Souza e Oslin, 2008).

De acordo com Curado (1982, pp. 31), o treinador deve ter presente que, “é um pivot da actividade desportiva”, pelo que deve funcionar como catalisador de todas as energias para a obtenção dos sucessos visados, possuir forte ambição para a vitória, empenhar-se intensamente, ser entusiasta no trabalho, possuir confiança inabalável, pensamento positivo, demonstrar respeito e interesse pelo atleta, ser uma pessoa aberta ao diálogo, que se dê a conhecer, realizar o controlo sistemático dos resultados e da preparação desportiva, ter presença positiva, confiante e esclarecida na competição, constituindo estes requisitos imprescindíveis da “postura” do Treinador.

Para Lacy & Darst (1989) declarações ou sinais de aceitação verbal ou não verbais caracterizam o *elogio*; comportamentos de desprazer verbais ou não verbais

compõem a *reprimenda* e declarações verbais visando a intensificação dos esforços dos jogadores, caracterizam o *incentivo*.

No intuito de desenvolver experiências basilares significativas, designadamente no desporto para crianças e jovens, o elogio surge enquanto atitude promotora de uma prática desportiva substantiva e repleta de significados (Mesquita, 2002). A autora atesta ainda que o elogio desempenha um papel de destaque entre os comportamentos adoptados pelos treinadores durante as sessões de treino e competição, alvitando que ao conceito de elogio está inequivocamente associada a ideia de sublimar a entrega, o empenho, no fundo, o esforço evidenciado por alguém no cumprimento de determinada tarefa.

Cushion & Jones (2001), em estudos realizados para análise dos comportamentos de treinadores jovens ingleses, verificaram que o elogio se constituía como o segundo comportamento mais predominante entre os participantes, indiciando que estes treinadores tentaram granjear um ambiente positivo para os seus atletas, o qual poderia promover entusiasmo e atitudes favoráveis, igualmente com reflexo na auto-percepção e as habilidades dos seus atletas.

Por seu lado, Horton, Baker e Deakin (2005), afirmam que não obstante o elogio ser uma ferramenta efectiva e usualmente utilizada pelos treinadores, o seu uso em demasia pode ter como efeito a atenuação do objectivo pretendido.

Deste modo, Mesquita (2002, pp.35) tece algumas recomendações em relação ao acto de elogiar no sentido de dinamizar e qualificar a prática desportiva de crianças e jovens:

- Manifestar aos praticantes respeito e admiração e paralelamente encorajá-los a aperfeiçoarem os seus desempenhos, independentemente dos resultados alcançados, pelo uso de elogios apropriados, promovendo assim nos jovens o gosto pela prática;

- A ânsia exibida pelos jovens na actualidade em integrar as iniciativas em que participam e estão envolvidos, reclama uma articulação de estratégias e decisões com os seus treinadores, visando uma tomada de decisão conjunta;

- O elogio ao ser, com natureza, não raras vezes, pública, é por consequência recebido e julgado pelo, o que impõe ao treinador um sentido de justiça e de sensibilidade nas avaliações que faz, de molde a que os praticantes sejam capazes de as compreender e as aceitar;

- Mais do que condicionar, restringir, rotular e impor os comportamentos das crianças e jovens, em situações de treino ou competição, importa elogiar a participação autónoma, a iniciativa, a cooperação, a capacidade de julgamento e decisão, de agir com vista a que haja um comprometimento efectivo e positivo com a actividade realizada;

- Congratular a aprendizagem enquanto processo individual, no qual cada jovem é comparado apenas em relação a si próprio, deve ser o mote para a principal atitude do treinador de jovens. Somente perspectivando os praticantes enquanto sujeitos activos do processo, com experiências individuais, motivações específicas e até mesmo com dificuldades particulares, é possível almejar a um processo de formação desportiva qualificada, pedagógico e socialmente válido.

Conscientes do papel do treinador no desenvolvimento pessoal e social dos atletas, o recurso à utilização de comportamentos de reprimenda pode produzir efeitos menos positivos neste sentido. Contudo, e recorrendo aos dados investigativos sobre esta temática pode verificar-se que, a reprimenda, pese embora ser prática presente, tem vindo a ter uma utilização bastante variada.

Lacy & Darst (1985), através da análise de resultados obtidos quanto à utilização da reprimenda, reforçaram a opinião comum de que o treinador que utilize interacções positivas ao invés de negativas, poderá atingir resultados mais eficazes.

No estudo de Potrac, Jones & Armour (2002), versando os comportamentos de treino de um treinador de topo do futebol inglês, constataram que, de acordo com a crença do treinador, o comportamento de repreender os atletas publicamente, originou uma perda de respeito pelo mesmo e consequentemente, um declínio na receptividade para as suas instruções, postulando assim que a repreensão pública dos atletas é considerada como sendo totalmente improdutivo pelos treinadores.

Concatenando, a utilização excessiva de reprimenda poderia não apenas resultar numa perda de respeito pelo treinador na percepção dos atletas, como também num declínio da receptividade destes para a instrução do treinador (Potrac, Jones & Cushion, 2007).

2.3 Autonomia decisional dos praticantes durante a prática motora

Quando reportamos à actualidade, temos que existem modelos de ensino voltados a uma educação plural, centrados no aluno, com objectivos mais além dos vocacionados para a aquisição de habilidades, pois segundo Mesquita e Graça (2002), a importância do papel assumido pelo aluno no processo de aprendizagem, mormente nas relações estabelecidas com o envolvimento da prática, perspectiva-se fundamental a partir do confronto de estilos de ensino directivos e não directivos.

Segundo Holt, Streat & Bengoechea (2002), em educação física, as características cognitivas e afectivas no ensino de jogos devem ter uma importância suprema, por comparação com o desenvolvimento das habilidades motoras. Através das formas modificadas de jogo, os praticantes têm conseguido beneficiar de experiências afectivas positivas, relacionadas com o alcance de performances, e ainda sentimentos de competência e gratificação pela actividade desenvolvida (Mesquita e Graça, 2006).

Siedentop (1994) apresentou um dos modelos desenvolvidos para o ensino modificado dos jogos, o Modelo de Educação Desportiva no qual o autor postula ser essencial que o treinador intervenha segundo três grandes eixos:

- Desenvolvimento da competência desportiva – Um praticante desportivamente competente deve possuir habilidades suficientes para participar nos jogos de modo satisfatório, compreender e executar estratégias apropriadas para a complexidade do jogo, constituindo-se assim como um jogador culto nos jogos em geral.

- Desenvolvimento da literacia desportiva – Uma pessoa desportivamente culta integra e valoriza as regras, rituais e tradições do desporto e diferencia as boas das más práticas desportivas, tanto no desporto para crianças como no profissional. Será igualmente um participante mais hábil e um consumidor mais perspicaz, enquanto fã ou espectador.
- Promoção do entusiasmo pela prática desportiva – Um praticante desportivamente entusiasmado assume um comportamento que preserve, proteja e aumente a cultura desportiva, sendo para além disso uma pessoa que se envolve.

Assim, crianças e jovens com ligação à prática desportiva, são ensinados na premissa de mais importante do que fazer, está o saber como fazer, ou ainda como refere Mesquita (1998, pp. 38), “o jovem praticante mais do que um *fazedor* tem de ser um *pensador* daquilo que se determina a realizar, da forma como realiza e dos resultados que obtém”.

Deste modo, o Modelo de Educação Desportiva proporciona aos jovens autonomia, ao torná-los figura central do processo, com a assunção de diferentes papéis (jogador, dirigente, treinador, árbitro, jornalista, etc.) no decurso das unidades didáticas, as quais potenciam uma maior concentração sobre o tema e conferem uma estrutura global à organização da experiência (Siedentop, 1994; Mesquita e Graça, 2006).

Metzler (1999), refere que este modelo fornece aos jovens autonomia na decisão de assuntos relacionados com as regras, procedimentos de escolha das equipas, programação e resolução de problemas, o que pode gerar uma experiência educacional desportiva mais profunda, abrangente e positiva aos alunos engajados na mesma.

A autonomização dos praticantes na aprendizagem reclama que sejam ponderadas as suas experiências, a natureza dos conteúdos e a singularidade dos contextos, de molde a atender-se ao cunho particular das aprendizagens.

Comprometimento entre extensão do conteúdo-alvo, experiências do praticante, motivação e auto-percepção da competência representam questões que o treinador deve colocar antes de realizar o desenho do processo de instrução, sendo estas quem confere validade ecológica aos modelos de ensino/treino seleccionados.

O treinador assume um papel construtivista, tendo que atentar à existência de diferenciação ao nível do conhecimento e da experiência de cada praticante no uso de formas de abordagens apropriadas (Mesquita, 1998b).

Desenvolver a capacidade de jogo é central para uma performance desportiva efectiva. No decorrer de uma competição, o jogador é o último responsável pela descoberta das decisões e habilidades apropriadas. Contudo, tradicionalmente, o treinador tem a responsabilidade principal no acesso aos problemas de jogo e formulação de soluções.

A abordagem centrada no jogador (Player Centered Approach - PCA), no treino e ensino do desporto – por oposição à abordagem centrada no treinador (Coach Centered Approach - CCA), enfatiza a necessidade de dar aos jogadores autonomia para tomarem as suas próprias decisões quer dentro do jogo, quer fora deste, isto é, durante as práticas e eventos competitivos (Mitchell, Oslin & Griffin, 2005).

A abordagem centrada no jogador caracteriza-se pelo uso de estratégias várias com intuito de potenciar a capacidade de tomada de decisão dos jogadores durante o jogo, assim como noutros contextos. A tomada de decisão relaciona-se com a resolução de problemas táticos, o que confere aos jogadores o poder de assumir não só a sua própria performance, como a da sua equipa (de Souza & Oslin, 2008).

Tal não significa contudo a perda de controlo por parte do treinador, ao invés atribui-lhe antes um papel de condutor, orientador no decurso desse processo, criando uma ambiente em que os praticantes partilhem a responsabilidade do desempenho individual e grupal.

Esta abordagem tem como principais benefícios a vários níveis, nomeadamente em termos de comprometimento individual, da comunicação gerada, da competência e responsabilidade e da motivação, para além do desenvolvimento do conhecimento tático. Os autores advogam ainda a vantagem de utilizar esta prática em jogos de pequena dimensão, pois estes fornecem condições que sublinham especificidades táticas ou de situações de jogo (e.g. Griffin, Oslin & Mitchell, 1995; Mitchell, Griffin & Oslin, 1997; Nevett, Rovegno, & Babiarz, 2001; Turner & Martinek, 1999).

Outra abordagem modificada de ensino do jogo é o Ensino dos Jogos para a Compreensão – Teaching Games For Understanding (Bunker & Thorpe, 1982), que

coloca o aluno enquanto construtor activo da sua aprendizagem, ao perspectivar o jogo como uma ferramenta de ensino e utilizar o questionamento na resolução de problemas. Nesta teoria, o ensino dos jogos é efectuado através de um entendimento da tática, em detrimento da técnica descontextualizada, sendo dada ao praticante a possibilidade de, pelo entendimento do jogo, verificar a necessidade de aprender a técnica.

De acordo com Rink, French & Tjeedsma (1996), o objectivo primeiro de uma abordagem para a compreensão do jogo, não é necessariamente a habilidade, mas sim o entendimento e a apreciação.

Ligt & Fawns (2003), atestam que, após cada unidade de aprendizagem da abordagem de Ensino dos Jogos para a Compreensão, os estudantes são encorajados a reflectir sobre as performances realizadas por meio do questionamento levado a cabo pelos professores. O treinador questiona o quê, onde e porquê, e não somente como, fazendo com que os estudantes apreendam as dimensões táticas do jogo e as performances apropriadas das habilidades.

O objectivo enquanto treinadores passa então primordialmente pelo apoio aos praticantes na resolução autónoma de problemas, conduzindo os atletas para uma atitude deliberada e prospectiva na prática desportiva (Corbin, 2002).

Somente através da monitorização contínua da própria aprendizagem é possível tornar o praticante autónomo, com capacidade para se auto-avaliar e compreender o sentido dos resultados obtidos.

Assim temos que interessa que os praticantes saibam interpretar os resultados que estão a alcançar, resultados esses que vão muito para além da questão das vitórias e derrotas nas competições, contemplando também os pequenos sucessos. Considera-se, portanto, não apenas os resultados de performance, mas fundamentalmente os resultados de aprendizagem. Colocada a questão de outro modo, compreender as dificuldades ocorridas na realização da tarefa significa centrar-se na análise dos factos que originaram o erro, ou seja, centrar-se no processo e não no produto.

Mesquita, Graça, Gomes & Cruz (2005), ao analisarem de que forma uma abordagem progressiva ao jogo, no ensino do voleibol, interfere na performance de estudantes com idades entre 12-15 anos, através de uma abordagem moldada a partir

das ideias didáticas derivadas do Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982) e da abordagem de Desenvolvimento das Habilidades (Rink, 1993), constataram que tais abordagens proveram uma oportunidade de melhorar a execução motora e a resposta tática, particularmente para meninas e estudantes considerados pouco habilidosos.

3. Material e métodos

3.1. Caracterização da amostra

Treinadores

Fizeram parte do estudo 28 treinadores de equipas de iniciados e juniores, feminino e masculino, inscritos na Associação de Voleibol do Porto (AVP) na época de 2006/2007. 14 Equipas de iniciados/14 Equipas de juniores; 14 do género feminino e 14 do género masculino.

A selecção dos treinadores e das equipas foi condicionada pela receptividade dos treinadores em participarem no estudo, representando todavia esta amostra 60% da totalidade das equipas existentes nos escalões de iniciados e juniores.

No quadro 1 resumimos os dados mais relevantes para o estudo dos treinadores implicados, destacando-se a idade e os anos de experiência como treinador. As idades dos treinadores estão compreendidas entre os 20 e os 60 anos e os anos de experiência como treinadores é abrangida em 1 ano e os 25 anos.

Quadro nº 1: Distribuição da amostra de treinadores (n=28), quanto à idade e anos de experiência como treinador

Treinadores	Nº	Valor mínimo	Valor máximo	X ± sd
Idade	28	20	60	29,14 ± 8,16
Anos de experiência como treinador	28	1	25	7,89 ± 6,29

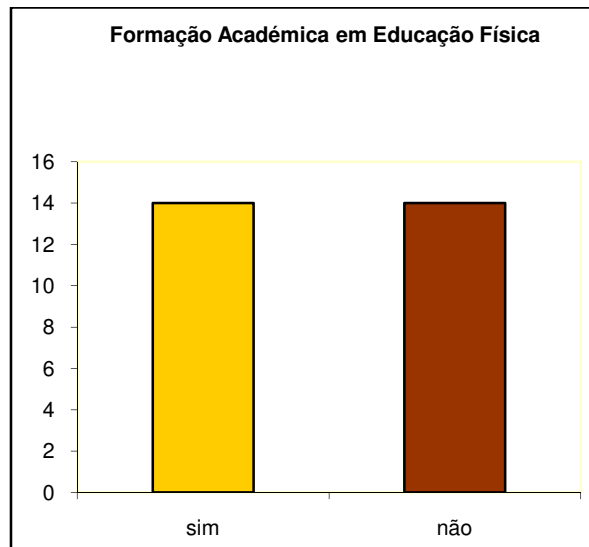


Gráfico 1

No **gráfico 1** apresentamos dados sobre a formação académica, no qual constatamos um equilíbrio entre treinadores com formação em Educação Física e sem formação em Educação Física (14/14).

Treinos observados

A observação dos treinos (recolha de dados) decorreu durante o período competitivo, entre 13 de Fevereiro e 13 de Abril de 2007, correspondendo à época de 2006/2007.

De cada treinador (equipa) foi observado um treino, que deveria corresponder ao meio do microciclo semanal. Esta escolha prendeu-se com o facto de o primeiro treino da semana poder sofrer a influência do resultado competitivo do fim-de-semana decorrente, e o último treino do microciclo poder estar directamente relacionado com a competição do fim-de-semana que se avizinha. Deste modo todos os treinadores desenvolveram conteúdos e utilizaram estratégias próprias de um treino situado no meio do micro ciclo.

3.2. Instrumento e respectivas variáveis

O presente instrumento é da autoria de Pereira, Mesquita, & Graça (sd), tendo sido já validado. No momento da realização do presente estudo ainda não tinha sido publicado

Dimensão Interacção Treinador/Praticante

a) Categoria Direcção da Interacção

= Treinador – treinador cria espaço para intervenções por parte dos praticantes

- Questionamento Indirecto – O treinador permite questões após a apresentação da tarefa (ex. “Alguém tem dúvidas?”)
 - * A todos
 - * Individualmente
- Questionamento Directo – O treinador coloca questões após a apresentação da tarefa (ex. Faz uma ou mais questões)
 - * A todos
 - * Individualmente

= Praticante – Os praticantes colocam voluntariamente questões.

b) Categoria Regulação, Ritmo e Andamento das Tarefas

= Controlado pelo treinador: o treinador indica o ritmo, o andamento das tarefas e a sua regulação:

- Através do tempo: o treinador indica o tempo para a tarefa.
- Através do número de repetições: o treinador indica o número de repetições para a tarefa.
- Sem critério: o treinador indica a tarefa sem apontar qualquer tipo de critério.

= Controlado pelo praticante: as tarefas são conduzidas pelo atleta.

c) Categoria Responsabilidade na Elaboração dos Grupos

- Treinador: o treinador determina os grupos de trabalho e/ou as posições que vão ocupar no decorrer da tarefa.
- Praticantes: fica ao critério dos praticantes a elaboração dos grupos de trabalho e/ou as posições iniciais das tarefas.

d) Categoria Reacção do Treinador face ao Cumprimento das Tarefas

Para analisarmos a reacção do treinador ao cumprimento das tarefas, criamos 3 seguintes subcategorias de análise:

- Punição quando determinado objectivo não é alcançado
- Encorajamento quando atinge os objectivos
- Indiferente (ou não clarifica os objectivos ou não dá importância à sua concretização)

e) Categoria Autonomia Decisional

Para analisarmos o grau de liberdade conferida pelo treinador ao praticante nas soluções para os problemas das tarefas considerámos 2 subcategorias:

- Sem autonomia
 - = Solução previa convergente – Treinador prescreve a solução
 - Treinador indica uma resposta única
 - Treinador indica várias respostas
- Com autonomia
 - = Solução divergente – Praticante determina a solução
 - Treinador decide acção convergente e o praticante a solução
 - Treinador propõe várias acções convergentes e o praticante

decide a solução

- Praticante decide acção e a solução

f) Categoria Tipo de Exigência

Para analisarmos o tipo de exigência nas tarefas dos praticantes considerámos 3 subcategorias:

- Participação: o treinador coloca as tarefas e o atleta assimila.
- Desempenho: o treinador coloca as tarefas e o praticante compromete-se e interage.
- Sem exigência: o treinador coloca as tarefas e o praticante abandona o seu empenho.

3.3. Procedimentos adoptados na recolha de dados

O estudo decorreu em ambiente de treino, e decorrendo desse facto, uma elevada interferência contextual.

Para tal, foi colocada uma câmara de filmar num ponto fixo do pavilhão, a partir do qual era possível observar todo o campo do treino. Para a captação áudio das intervenções do treinador, foi utilizado um microfone sem fios.

Foi observado um treino por equipa, este seria efectuado a meio da semana, para que não houvesse interferência da competição do fim-de-semana. A observação do treino decorria somente em 45 minutos, situados na parte fundamental do treino.

Os treinadores e atletas foram observados nos seus ambientes naturais de treino, num total de 28 observações.

Previamente, os treinadores foram informados genericamente dos objectivos gerais do nosso estudo e da metodologia de recolha de dados, assegurando a confidencialidade dos mesmos.

Os procedimentos adoptados pretenderam assegurar por parte dos treinadores um comportamento o mais natural possível, tentando evitar o condicionamento das suas acções.

3.4. Tratamento dos dados e procedimentos estatísticos

Para analisar as interacções treinador / praticante no decorrer do treino recorreremos à estatística descritiva, destacando-se as medidas de tendência central e de dispersão, nomeadamente a média, desvio padrão, valor mínimo e máximo.

3.5. Fiabilidade da observação

Com o objectivo de testar a objectividade dos nossos resultados, efectuamos a análise intra e inter-observador para as categorias consideradas, com base no cálculo de percentagem de acordo e desacordos registados, segundo a fórmula de Bellack (Van der Mars, 1989).

Foram então observados 3 treinadores num total de 27 tarefas (12,2%) ultrapassando os 10% do mínimo exigível do total da amostra, segundo Tabachnick e Fidell (1989). Da análise dos resultados da fiabilidade constatamos percentagens que variam entre os 95 e os 100% (intra e inter-observador).

No que se refere aos procedimentos relacionados com a fiabilidade de codificação dos dados da entrevista foram utilizados os mesmos procedimentos atrás descritos. Os resultados obtidos na determinação da fiabilidade, relativos à classificação de categorias, situam-se entre valores que variam de 93% a 100% (intra-codificador e inter-codificador).

4. Apresentação e discussão dos resultados

O **gráfico1** apresenta os resultados relativos ao recurso do Questionamento durante a apresentação das tarefas

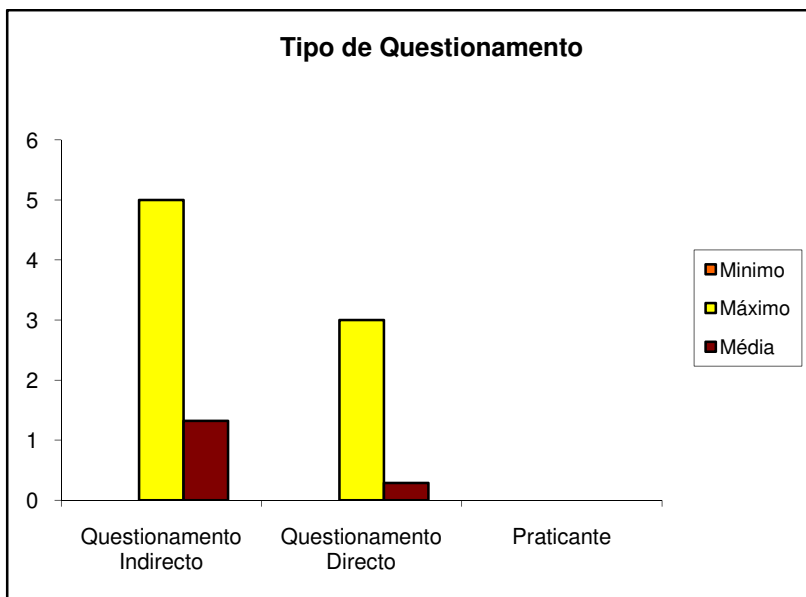


Gráfico 1 Tipo de Questionamento

Da análise do **gráfico 1** podemos verificar que a maior parte dos treinadores cria um espaço para intervenções por parte dos praticantes, após a apresentação da tarefa, por questionamento indirecto com uma média de $1,32 \pm 1,57$ e por questionamento directo com uma média de $0,29 \pm 0,659$, valores substancialmente baixos.

No estudo de Cushion & Jones (2001) podemos encontrar resultados que denotam a baixa utilização do questionamento entre treinadores profissionais de futebol de topo de jovens ingleses, contando para 3.1% de todos os comportamentos registados.

Potrac, Jones & Armour (2002) encontraram igualmente valores percentuais de utilização do questionamento de 2.97% ao analisarem um treinador de topo inglês.

O questionamento, não obstante se constituir como uma estratégia instrucional de relevância no que reporta a uma formação coerente e a longo prazo dos atletas, tem

vindo a ter baixos índices de utilização, demonstrando-se ainda como uma importante área de estudos futuros, nomeadamente face ao desporto para crianças e jovens.

Por ser perspectivado como uma estratégia de ensino válida (Claxton, 1988) e com o intuito de facultar aos atletas um papel determinante no processo de ensino aprendizagem, o questionamento provém ao atleta liberdade processual na interpretação das situações de aprendizagem (Mesquita, 2004, 2006).

Os valores encontrados para o questionamento nos estudos de Claxton (1988) e Lacy & Goldston (1990), são de 5.4% e 4.8% de utilização, respectivamente. Contudo, apresentam maiores valores de utilização quando comparados com estudos de Rupert & Buscher (1989), Lacy & Martin (1994), Cushion & Jones (2001), Potrac, Jones & Amour (2002) e Potrac, Jones & Cushion (2007).

Rizola et al. (2002) sugerem que a autonomia dos jogadores pode ser incrementada através da avaliação do jogo. Os autores implementaram um instrumento de avaliação pós-jogo, visando a melhoria da performance da Equipa Olímpica Brasileira Feminina de Voleibol. No final dos jogos, ao invés de uma exposição/debate com a equipa, os treinadores colocavam às atletas questões sobre recomendações em termos de procedimentos, sendo-lhes posteriormente entregue um questionário que permitisse o registo das suas impressões pós-jogo. O objectivo prendia-se com o desenvolvimento da autonomia das atletas, ao dar-lhes a oportunidade de fornecer dados e opiniões acerca da sua execução individual e da performance de equipa, e adicionalmente, sugestões para futuros procedimentos e métodos de acção. Tal situação permitia aos treinadores focarem-se nas competências individuais, detectarem problemas e efectuar escolhas ao nível de estratégias e táticas a aplicar com as atletas, potenciando a performance global da equipa.

O **gráfico 2** mostra os resultados relativos ao andamento das tarefas, ritmo e regulação é feita pelo treinador ou pelo praticante

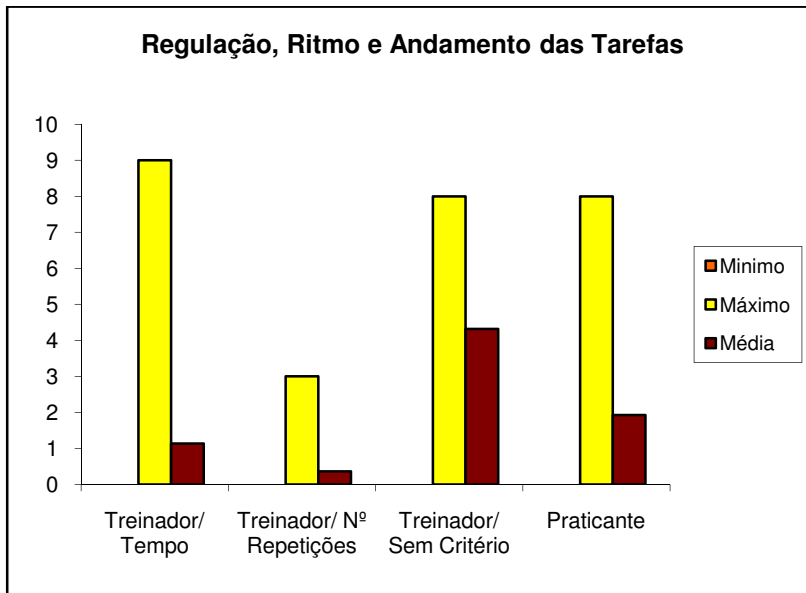


Gráfico 2 Regulação, Ritmo e Andamento das Tarefas

Através da análise do **gráfico 2** podemos verificar que é o treinador quem controla o ritmo das tarefas, sendo que o faz essencialmente sem critério com uma média de $4,32 \pm 2,749$. Este controle é efectuado muito pouco através do tempo destinado à tarefa $1,14 \pm 2,256$ e ainda menos pelo número de repetições $0,36 \pm 0,731$.

Por vezes é deixada para o praticante a regulação do ritmo das tarefas e isso acontece em média $4,32 \pm 1,904$ vezes.

O treinador ao ter uma atitude sem critério, abandona todos os princípios e conceitos quanto aos conteúdos pedagógicos e científicos do treino

Ao treinador cabe a responsabilidade de conduzir e ensinar o atleta quanto ao que este tem que fazer, no como fazê-lo e auxiliá-lo na sua correcta execução. Deste modo, deve ser fornecida instrução sobre o modo correcto de determinado exercício ou movimento (Hodges e Franks, 2002).

Gilbert et al (1999), advogam que se torna assim oportuno o estudo das intervenções de conteúdo pedagógico. O destaque para este contexto, prende-se com o facto de competir ao treinador a responsabilidade de condução e direccionalidade dos seus jovens atletas. Será adicionalmente sua competência ajudar os seus atletas na aprenderem das técnicas e as táticas específicas das respectivas modalidades (Hastie & Saunders, 1992; 1988).

De acordo com Curado (1982, pp. 31), o treinador deve ter presente que, “é um pivot da actividade desportiva”, pelo que deve funcionar como catalisador de toda as energias para a obtenção dos sucessos visados, possuir forte ambição para a vitória, empenhar-se intensamente, ser entusiasta no trabalho, possuir confiança inabalável, pensamento positivo, demonstrar respeito e interesse pelo atleta, ser uma pessoa aberta ao diálogo, que se dê a conhecer, realizar o controlo sistemático dos resultados e da preparação desportiva, ter presença positiva, confiante e esclarecida na competição, constituindo estes requisitos imprescindíveis da “postura” do Treinador.

O **gráfico 3** apresenta os resultados quando o praticante na tarefa se há consequência pelo incumprimento

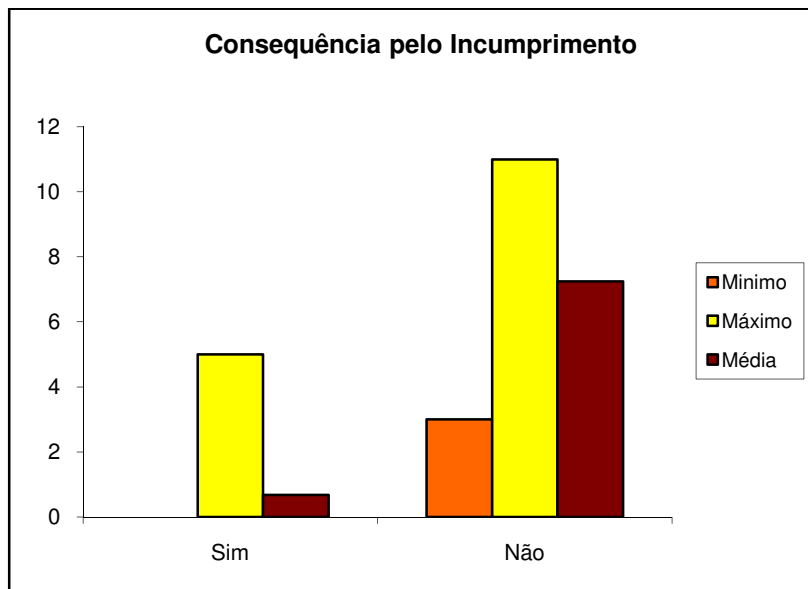


Gráfico 3 Consequência pelo Incumprimento

No **gráfico 3**, ainda referente ao andamento das tarefas mas agora no que diz respeito à atribuição de uma consequência para o seu incumprimento, verifica-se que em média $7,25 \pm 2,319$ não atribuem uma consequência para o incumprimento das mesmas. Apenas uma média de $0,69 \pm 1,307$ o faz.

O **gráfico 4** apresenta os resultados relativos à reacção do treinador ao cumprimento das tarefas pelos praticantes.

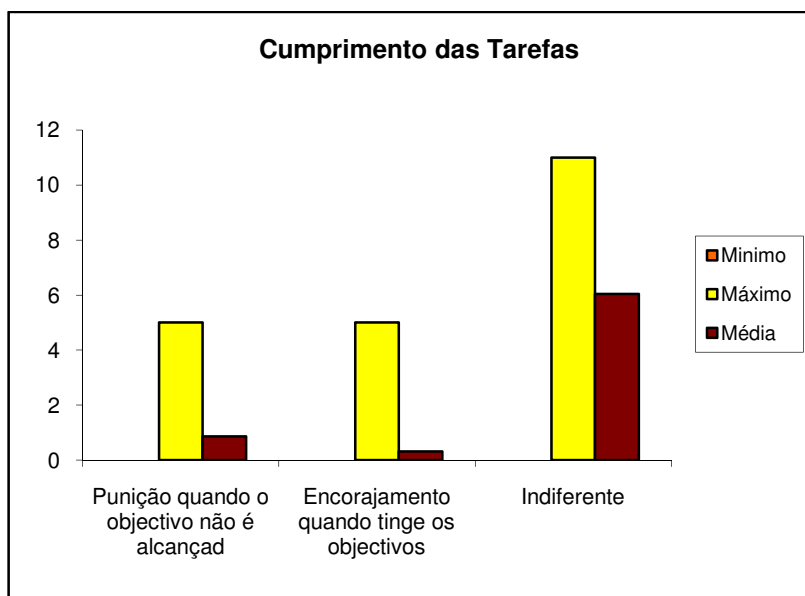


Gráfico 4 Cumprimento das Tarefas

Para analisar a reacção do treinador face ao cumprimento/incumprimento das tarefas propostas foram criadas três categorias: punição quando determinado objectivo não é alcançado; encorajamento quando atinge os objectivos; indiferente (ou não clarifica os objectivos ou não dá importância à sua concretização). Como se pode verificar no **gráfico 4** os resultados demonstraram uma clara predominância da atitude de indiferença com uma média de $6,04 \pm 3,121$; seguida da punição quando determinado objectivo não é alcançado $0,86 \pm 1,29$. Poucas vezes foram observados comportamentos de encorajamento quando os objectivos foram atingidos $0,32 \pm 1,02$.

Na consulta aos resultados encontrados pelos diversos autores versando a utilização de comportamentos de Elogio (Encorajamento) e Reprimenda (Punição), pode-se observar-se uma oscilação destes, quando analisados em relação ao rácio entre os dois comportamentos. Assim, os comportamentos variaram de 1 elogio para cada reprimenda, tal como atestam Tharp & Gallimore (1976); 2 elogios por 1 reprimenda no estudo Lacy & Darst (1985); por seu turno Claxton (1988) encontrou 5 elogios para cada reprimenda; Por seu lado, Rupert & Buschner (1989) registaram para cada reprimenda 1,5 elogios; Lacy & Goldston (1990) e Lacy Martin (1994) encontraram, respectivamente, taxas de elogio/reprimenda de 2 por 1 e 7 por 1; Cushion & Jones (2001), tanto no registo da frequência quanto ao intervalo, a taxa de elogio/reprimenda ficou-se em 9 para 1; mais recentemente, Potrac, Jones & Armour (2002) e Potrac, Jones & Cushion (2007) encontraram taxas de elogio/reprimenda na ordem dos 33 e 23 elogios por cada reprimenda, respectivamente.

Assim temos que, a grande diferença existente entre os estudos de Tharp & Gallimore (1976) e Potrac, Jones & Armour (2002) no que concerne à emissão de elogios provavelmente terá sido em razão de uma mudança de estilo dos treinadores ao longo dos anos. Martens (1999) atesta que nos EUA, durante muitos anos o treinador de estilo autoritário foi mais popular, mas actualmente os jovens não aceitam mais, este tipo de intervenção.

O presente estudo demonstrou uma utilização preferencial do comportamento “indiferente” por parte do treinador, quando comparados com a punição, o segundo comportamento mais habitual, ou o encorajamento. Estes resultados evidenciam que a utilização do elogio é substancialmente inferior ao conferido nos estudos de Potrac, Jones & Armour (2002) e Potrac, Jones & Cushion (2007).

Lacy & Darst (1985) e Potrac, Jones & Cushion (2007), realçam a opinião de que é crucial o recurso a interacções positivas ao invés de negativas de molde a que os treinadores possam gerar um ambiente positivo de aprendizagem para seus atletas (Cushion & Jones, 2001); uma vez que o elogio é um factor importante na criação de um clima positivo de aprendizagem, possibilitando adicionalmente a auto-superação e a gratificação pessoal (Mesquita, 2002).

È possível notar que os comportamentos de reprimenda são usualmente os mais utilizados pelos treinadores. Esta verificação reveste-se de cariz menos positivo uma vez que o comportamento de reprimenda, segundo Potrac, Jones & Cushion (2007), pode ser perspectivado como um poder coercivo, ou seja, o poder que deriva da habilidade de uma pessoa para punir outra, encarado como disfuncional porque aliena as pessoas e dá origem a ressentimentos. Paralelamente, pode incrementar a perda de respeito pelo treinador e a diminuição da receptividade de suas instruções (Potrac, Jones & Armour, 2002,2007).

Segundo o estudo de Lacy & Darst (1985) podemos advogar que o comportamento de encorajamento também pode significar um incentivo. Neste estudo, sobre o comportamento de treinadores de futebol, os autores demonstraram que o *Incentivo* foi o terceiro comportamento mais utilizado durante toda a temporada, com valores percentuais de 16.9%. No entanto, ao analisarmos os estudos acerca dos comportamentos instrucionais utilizados por treinadores de diferentes desportos, constatamos resultados bastante variados, que vão desde os 16.9% encontrados por Lacy & Darst (1985), até 1.48% descritos em Potrac, Jones & Cushion (2007).

Verifica-se que o incentivo è caracterizado pelo uso de declarações verbais com a pretensão de potenciar os esforços dos jogadores (Lacy & Darst, 1989), almejando encorajar os atletas a uma melhor performance ou esforço (Lacy & Darst, 1985).

O **gráfico 5** mostra os resultados relativos à responsabilidade e elaboração de grupos por parte do treinador ou do praticante

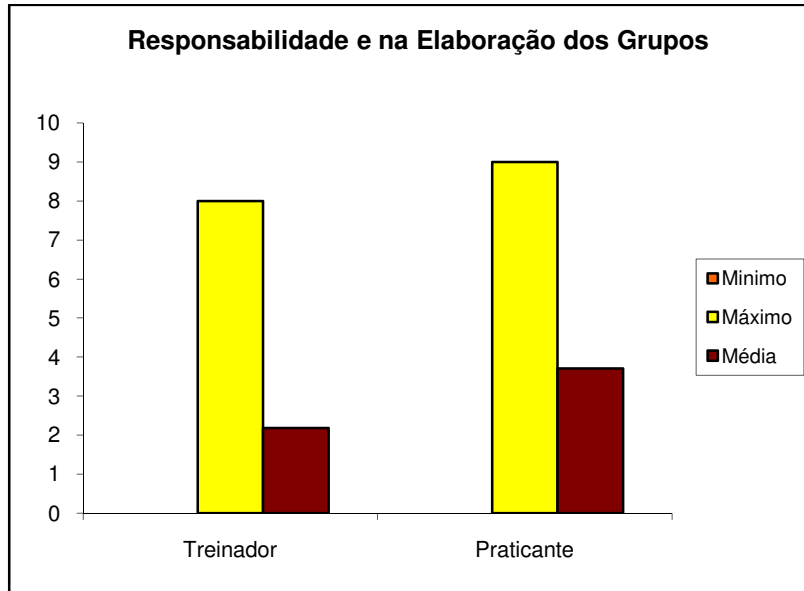


Gráfico 5 Responsabilidade e Elaboração de Grupos

Tal como se pode observar no **gráfico 5**, a elaboração dos grupos é distribuída entre treinador e praticante. Em média $2,18 \pm 1,945$ das vezes o treinador determina os grupos de trabalho e/ou as posições que vão ocupar no decorrer da tarefa. Por outro lado, e com uma maior prevalência, $3,71 \pm 2,76$ das vezes fica ao critério dos praticantes quer a determinação dos grupos de trabalho, quer a sua posição na tarefa. A importância de ser atribuída aos jovens a participação activa na organização das actividades é reiterada por alguns modelos instrucionais.

O Modelo de Educação Desportiva proporciona aos jovens autonomia, torná-los figura central do processo, com a assunção de diferentes papéis (jogador, dirigente, treinador, árbitro, jornalista, etc.) no decurso das unidades didácticas, as quais potenciam uma maior concentração sobre o tema e conferem uma estrutura global à organização da experiência (Siedentop, 1994; Mesquita e Graça, 2006).

Metzler (1999), refere que este modelo fornece aos jovens autonomia na decisão de assuntos relacionados com as regras, procedimentos de escolha das equipas,

programação e resolução de problemas, o que pode gerar uma experiência educacional desportiva mais profunda, abrangente e positiva aos alunos engajados na mesma.

O **gráfico 6** apresenta os resultados referentes ao grau de liberdade consentida pelo treinador ao praticante.

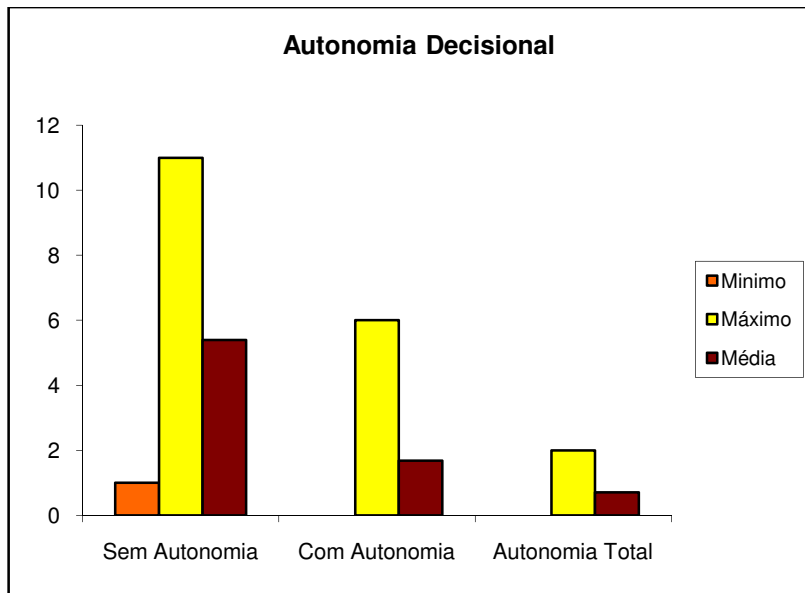


Gráfico 6 Autonomia Decisional

Pela análise do **gráfico 6** facilmente se verifica que o grau de liberdade conferido pelo treinador na maior parte das vezes pouco, sendo que em média $5,39 \pm 2,601$ das vezes não é dada aos atletas nenhuma autonomia; $1,68 \pm 1,362$ das vezes é atribuída alguma autonomia, mas condicionada; e em apenas $0,71 \pm 0,6$ é conferida autonomia total aos praticantes.

A abordagem centrada no jogador (Player Centered Approach - PCA), no treino e ensino do desporto – por oposição à abordagem centrada no treinador (Coach Centered Approach - CCA), enfatiza a necessidade de dar aos jogadores autonomia para tomarem as suas próprias decisões quer dentro do jogo, quer fora deste, isto é, durante as práticas e eventos competitivos (Mitchell, Oslin & Griffin, 2005).

A abordagem centrada no jogador caracteriza-se pelo uso de estratégias várias com intuito de potenciar a capacidade de tomada de decisão dos jogadores durante o jogo, assim como noutros contextos. A tomada de decisão relaciona-se com a resolução de problemas táticos, o que confere aos jogadores o poder de assumir não só a sua própria performance, como a da sua equipa (de Souza & Oslin, 2008).

O **gráfico 7** mostra os resultados referentes ao envolvimento do praticante nas tarefas

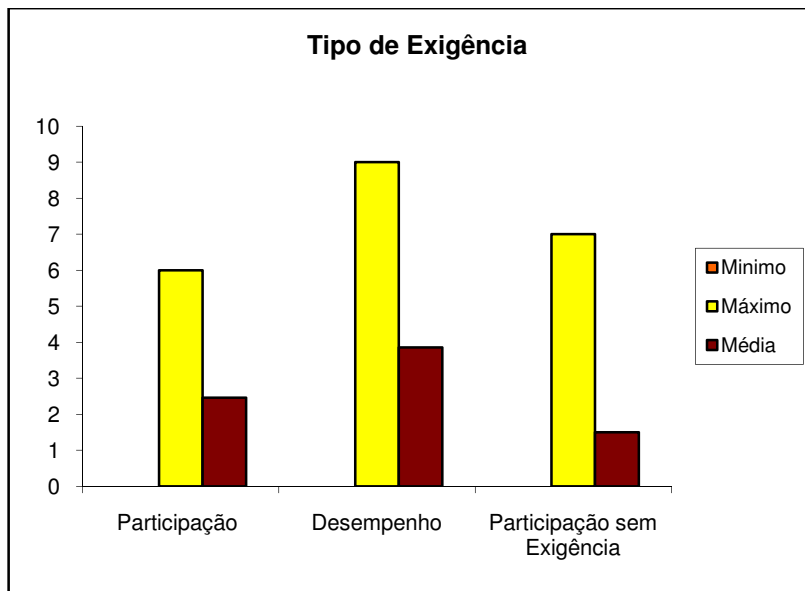


Gráfico 7 Tipo de Exigência

Pela análise do **gráfico 7** verifica-se o tipo de exigência, colocada pelo treinador aos atletas no desempenho das tarefas é em média $3,86 \pm 2,59$, na categoria de participação em média $2,45 \pm 1,64$ e na participação sem exigência uma média $1,5 \pm 2,046$.

5. Conclusões

Dos resultados auferidos no presente estudo podemos concluir que:

- Os treinadores de voleibol de jovens que fazem parte da presente amostra, criaram aos jovens oportunidades de intervenção no final da apresentação das tarefas principalmente através do uso de questionamento indirecto.
- Os treinadores controlaram o ritmo do treino essencialmente sem critério e sendo o tempo o segundo critério utilizado para controlar as tarefas.
- Os treinadores não valorizaram o incumprimento das tarefas, devido à inexistência do controlo das mesmas, prejudicando assim, a sua relação com o atleta.
- O treinador foi predominantemente indiferente à concretização da tarefa; a punição foi o comportamento evidenciado quando o atleta não alcançou o objectivo e o comportamento de encorajamento foi parcamente utilizado.
- Os treinadores assumiram no treino a responsabilidade da elaboração de grupos de trabalho.
- Verificou-se por parte dos treinadores pouca autonomia concedida aos praticantes no treino.
- O envolvimento do atleta, verificou-se quando a sua participação ao nível do esforço, desempenho e exigência nos mostrou a tarefa assimilada, dando mais realce ao desempenho.

6. Referências bibliográficas

- Araújo, J. (1994). Ser Treinador. Editorial Caminho, S.A.. Lisboa
- Barroja, E. (2005). Análise da Instrução do treinador. Caracterização da informação transmitida pelo treinador na prelecção inicial e do grau de retenção por parte dos atletas em situações de competição de judo. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.
- Barroja, E.; Rosado, A. (2005). Análise da instrução do treinador. Caracterização da informação transmitida pelo treinador na prelecção inicial e do grau de retenção por parte dos atletas em situações de competição de judo. Artigo publicado.
- Buceta, J.M.(2001). Melhores treinadores para uma melhor prática. In: Seminário Internacional de treino de Jovens. Lisboa. Pp. 15-28.
- Bunker, D.; & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 1, 5-8.
- Black, S.J., & Weiss, M.R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 309-325. Consult. 23 Jun 2007, disponível na base de dados SportDiscus.
- Claxton, D. (1988). A systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. *Journal of teaching in Physical Education*. Vol.VII(4): 302-310.

- Corbin, C.B. (2002). Physical activity for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Chelladurai, P. (1991). O Treinador e a motivação dos seus atletas. Revista Treino Desportivo. II Série, no 22; 29-30.
- Cross, D. (2000). How to coach the mastery of the mental game. *The Coach*, 6-8. FIVB.
- Curado, J. (1982). Planeamento do Treino e Preparação do Treinador. Editorial Caminho. Lisboa.
- Cushion, J.C.; & Jones, R.L. (2001). A Systematic Observation of Professional Top_Level Youth Soccer Coaches. *Journal of Sport Behavior*, 24(4): 354-378.
- De Souza, A.; & Oslin, J. (2008). A Player-Centered Approach to coaching. *JOPERD – Vol.79, Nº6, August 2008*.
- Ewald, T. (2003). Constructivism an teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies, Vol. 35 (1): 25-44*.
- Ferreira, A. (1994). O comportamento do treinador no treino e na competição. *Revista Horizonte*. Vol.XI, 62: 61-65.
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental physical education for today's children*. WCB/McGraw-Hill.
- Gilbert, W.; Gaumont, S.; Larrocque, L. & Trudel. P. (1999). Development and Application of an Instrument about Pedagogical Contents Interventions of Ice Hockey Coaches. University of Ottawa. (On-line): www.brunel.ac.uk/depts/sps/sosol/v2i2a2.htm.

- Graça, A. (1998). Observação e correcção de tarefas. *Revista Treino desportivo*. Nº2: 3-8. Lisboa: Edições CEFD.
- Graça, A. (1999). Quando se treina bem. *In Seminário Internacional Treino de Jovens*, “ Os caminhos do Sucesso”, pp. 61-72. Edições Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Vol. 1, nº 1, pp. 104-113.
- Griffin, L.L., Oslin, J.L., & Mitchell, S.A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, A-64.
- Hastie, P.A. & Saunders, J.E. (1992). A study of task systems and accountability in a elite junior sport setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11: 376 – 388.
- Hodges, N.J.;& Franks, I.M. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. [Versão electrónica]. *Journal of Sports Sciences*, 20, 793-811.
- Holt, N.L.; Streat, W.B.; & Bengoechea, E.G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. [Versão electrónica]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.
- Horton, S.; Baker, J.; & Deakin, J. (2005). Experts in action: a systematic observation of 5 national team coaches. *International Journal of Sport Psychology*, 36: 299-319.

- Kidman, L. (2001). *Developing decision makers: An empowerment approach to coaching*. Christchurch, New Zealand: Innovative.
- Kidman, L. (2005). *Athlete-centered coaching: Developing inspired and inspiring people*. Christchurch, New Zealand: Innovative.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11 (3), 239-255.
- Lacy, A.C., & Darst, P.D. (1989). The Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). In: P.W. Darst ; B, Zakrajsek, & V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lacy, A.C., & Martin, D.L. (1994). Analysis of starter/non-starter motor-skill engagement and coaching behaviors in collegiate women's volleyball. [Versão electrónica]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 95-107.
- Light, R.; & Fawns, R. (2003). Knowing the game: integrating speech and actions in games teaching through TGfU. [Versão electrónica]. *QUEST*, 55, 161-176.
- Marques, P. (1995). Estudo Comparativo do Comportamento de Feedback de Treinadores com Distinta Formação e das Respostas Motoras das Atletas em Voleibol. Dissertação de Mestrado. Trabalho não publicado. F.C.D.E.F.- U.P. Porto.
- Mesquita, I. (2002). O papel do elogio no processo de ensino-aprendizagem. In: *Seminário Internacional de Treino de Jovens: Ensinar bem para treinar melhor*. Instituto do desporto de Portugal, Lisboa. Pp.27-37.

- Mesquita, I. & Graça, A. (2002). A perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos. In: *Cultura e contemporaneidade na educação física e no desporto. E agora? Edição especial da colecção Prata da casa.* Editoria Projecto Prata da casa, São Luís, Maranhão, pp. 133-139.
- Mesquit, I.& Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In:Tani, Bento & Petersen (Eds.) (2006) *Pedagogia do desporto*, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp. 269-283.
- Mesquita, I. (1998b). A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos. In: *treino Desportivo – Edição especial.* Pp. 55-58.
- Mesquita, I. (2004). Ensinar a aprender; tarefa prioritária do treinador de jovens. In *Seminário Internacional sobre treino de jovens: “Num desporto com valores, construir o futuro”*.
- Mesquita, I.; Graça, A.; Gomes, A.R.; & Cruz, C. (2005). Examining the impacto f the step game approach to teaching volleyball on a student tactical decision making and skill execution during game Play. [Versão electrónica]. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 469-492.
- Metzler, M.W. (1999). *Instructional models for physical education.* Boston: Allyn and Bacon.
- Mitchell, S.A., Griffin, L.L., & Oslin, J.L.(1997). Teaching invasion games: A comparison of two instructional approaches. *Pedagogy in Practice: Teaching and Coaching in Physical Education and Sports*, 3, 56-69.
- Mitchell, S.A., Oslin, J.L., & Griffin, L.L. (2005). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Nevett, M., Rovegno, I., & Babiarz, M.(2001). Chapter 8: Fourh-grade children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*,20, 352-369.
- Paris, S. & Winograd, P. (1998). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and for teacher preparation. In Kenneth R. Howey (Eds), *Preparing teachers to use contextual teaching and learning strategies to improve student success in and beyond school*, pp.1-33. U.S. Department of Education Project, ERIC Clearinghouse of Adult, Career, and Vocational Education Center of Education and Training for Employment College of Education; ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education American Association of Colleges for Teacher Education: Washington, DC.
- Piéron, M. (1991). As técnicas de comunicação e a pedagogia do treino. *Revista Treino Desportivo*. Nº19: 3-8. Lisboa: CEFD.
- Potrac, P.; Jones, R., & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': the coaching behaviors of na expert English soccer coach [Versão electrónica]. *Sport, Education and Society*, Vol. 7, Nº2, pp.183-202.
- Potrac, P.;Jones, R.; & Cushion, C. (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer: a preliminary investigation of coach behavior. [Versão electrónica]. *Soccer and Society*, Vol.8, nº1, pp. 33-49.
- Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. [Versão electrónica]. *QUEST*, 46, 270-280.
- Rink, J.; French, K.E.; & Tjeerdsma, B.N. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. [Versão electrónica]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.

- Rizola, A., Souza, A.J., Scaglia, A.J., & Oliveira, P.R. (2002). Atletas com autonomia aprendem a construir resultados (Athletes with autonomy learn how to build results). In W. W Moreira and R. Simões (Eds.), Anais segundo congresso científico latino-americano FIEP/UNIMEP. Piracicaba, Brazil: Unimep.
- Serpa, S. (1996). A relação treinador-atleta In: José Cruz (ed.), Manual de psicologia do Desporto, pp. 411-421. SHO: Sistemas Humanos e Organizacionais. Braga.
- Siedentop, D. (1994). Sport education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. (1997). Coaching the coaches: youth sports as a scientific and applied behavioural setting. *Current Directions in Psychological Scienc*,6 (1), 16-21.
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. (1984). Leadership research in youth sport. In. J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics. Pp.371-386.
- Smith, R.E.; Smoll, F.L.; & Cumming, S.P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletics' sport performance anxiety. [Versão electrónica]. *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Smith, R.E.; Smoll, F.L. & Curtis, B. (1979). Coach Effectiveness Training: A Cognitive-Behavioral Approach to Enhancing Relationship Skills in Youth Sport Coaches. *Journal Of Sport Psychology*. Vol.1,pp. 59-75.
- Spallanzani, C. (1988). Profile d'entraîneurs en hockey mineur et motifs de participation et de démission. *Canadian Journal of Sports Sciences*, 13 : 157 – 165.

- Turner, A.P., & Martinek, T.J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 286-296.
- Winitzky, N. & Kauchak, D. (1997). Constructivism in Teacher Education: Applying Cognitive Theory to Teacher Learning. In Virginia Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*, pp.59-83. Falmer Press: London

ANEXO

