

**ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-  
TREINAMENTO DO VOLEIBOL MIRIM MASCULINO  
CATARINENSE: UM ESTUDO DE CASOS**

por

**André Luís Donegá**

---

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em Educação Física  
da Universidade Federal de Santa Catarina,  
na sub-área da Prática Pedagógica como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Julho de 2007

**ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-  
TREINAMENTO DO VOLEIBOL MIRIM MASCULINO  
CATARINENSE: UM ESTUDO DE CASOS**

por

**André Luís Donegá**

Orientador: Viktor Shigunov

Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado em Educação Física  
da Universidade Federal de Santa Catarina,  
na sub-área da Prática Pedagógica como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Julho de 2007  
Florianópolis, SC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação: **ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-  
TREINAMENTO DO VOLEIBOL MIRIM MASCULINO  
CATARINENSE: UM ESTUDO DE CASOS**

Elaborada por: **André Luís Donegá**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Florianópolis, 30 de junho de 2007.

---

Dr. Juarez Vieira do Nascimento  
Coordenador do Mestrado em Educação Física / UFSC

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Viktor Shigunov - Orientador

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Joice Mara Facco Stefanello

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Juarez Vieira do Nascimento

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Edison Roberto de Souza

## **MENSAGEM**

O Profeta diz a todos:  
“eu vos trago a Verdade”,  
enquanto o poeta, mais  
humildemente, limita-se  
a dizer a cada um: eu  
te trago a minha verdade.

Mário Quintana

## **HOMENAGEM**

As três pessoas especiais, sem as quais não seria possível a  
realização deste trabalho, as quais não posso deixar de mencionar:

Aos meus pais, Dorival e Ivone,  
pelo amor e dedicação, pelos exemplos de vida e pelos  
valores morais os quais irei carregar por toda a vida.

A minha amada esposa Fabiana, pela cumplicidade  
e paciência, que suporta minhas crises, desabafos  
e nos piores momentos está ao meu lado.

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu amigo e Prof<sup>o</sup>. Artur, um exemplo de perseverança e honestidade, um  
amigo fiel, presente em todos os momentos de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado em Educação Física da UFSC foi um momento muito especial de minha vida, pois me proporcionou a concretização de um sonho. Desta forma, relembro e agradeço a todos os que me orientaram, colaboraram e tornaram possível esta realização:

- À UFSC, ao Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina e ao curso de mestrado em Educação Física, pela oportunidade de vivenciar esta experiência;

- ao meu orientador, Prof<sup>o</sup>. Dr. Viktor Shigunov, obrigado pela oportunidade, possibilitando esta caminhada em direção à qualificação docente;

- ao Prof<sup>o</sup>. Dr. Juarez do Nascimento, pela paciência e dedicação disponibilizada, nas inúmeras reuniões realizadas;

- à banca examinadora, pelas contribuições relacionadas à investigação;

- aos participantes da investigação, aos treinadores, aos atletas, que ajudaram de forma imprescindível nesta caminhada investigativa;

- aos professores que atuaram como mestres nas disciplinas do curso de mestrado e contribuíram, para o aprimoramento do meu conhecimento científico;

- ao amigo Marcel, pelas imensuráveis discussões filosóficas e científicas, nas vindas e idas do trecho Blumenau / Florianópolis;

- aos alunos da turma de 2006, que se tornaram amigos fiéis, companheiros de alegrias e dificuldades, com quem troquei experiências e que caminharam comigo na busca pela ampliação do conhecimento;

- aos amigos Carine, Thiago, Maninho e ao Both pela colaboração e empenho nos diversos momentos de estudos que passamos no decorrer destes dois anos;

- às pessoas que de alguma forma me ajudaram na realização e na concretização de um sonho;

A todos vocês, minha gratidão e reconhecimento.

## RESUMO

### ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM- TREINAMENTO DO VOLEIBOL MIRIM MASCULINO CATARINENSE: UM ESTUDO DE CASOS

Mestrando: André Luís Donegá

Orientador: Prof. Dr. Viktor Shigunov

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar o processo ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino, implementado nos clubes catarinenses com tradição nessa modalidade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritivo-exploratória. Participaram do estudo 54 atletas, do gênero masculino, bem como os respectivos treinadores. Para analisar-se as sessões de treinamento o instrumento adaptado concentrou-se basicamente em três esferas gerais: complexidade das atividades, complexidade das tarefas e complexidade do campo ecológico. Utilizou-se uma entrevista semi-estruturada que foi realizada face-a-face com os treinadores. As questões partiram de temas geradores, para obter-se informações sobre a biografia do treinador, as fontes de conhecimentos, a abordagem pedagógica e o planejamento desenvolvido nas sessões. Os dados foram analisados, inicialmente, através da estatística descritiva (média, frequência percentual e desvio padrão). Na análise das variáveis foi utilizado o teste Qui-Quadrado, contidos no programa SPSS, versão 11.0. O nível de significância adotado foi de  $p < 0,05$ . Foram analisadas semanas típicas de treinamento dos períodos de preparação básica e específica durante a temporada esportiva de 2006 de cada equipe. Os principais resultados obtidos indicaram uma tendência dos treinadores em privilegiar processos metodológicos similares à lógica do jogo. Contudo, constatou-se grande variedade de progressões e combinações de fundamentos utilizados pelos treinadores, confirmando não haver um modelo único e padronizado de exercícios a ser seguido pelos treinadores desta categoria; e que esta diversidade no modo de ensinar é influenciada por diferentes fatores, entre os quais: sua formação inicial e continuada, sua trajetória profissional e sua relação com os atletas. De maneira geral os atletas corresponderam às tarefas propostas pelos treinadores, participando ativamente, auxiliando os demais atletas, poucas vezes alterando o grau de dificuldade das atividades e também na espera da sua realização. Pode-se afirmar que houve uma semelhança nos comportamentos assumidos pelos treinadores da categoria mirim durante as sessões de treinamento e todos procuraram orientar e corrigir a execução dos fundamentos técnicos e táticos, fornecendo “*feedbacks*” aos atletas. As principais fontes de conhecimento dos treinadores são as experiências anteriores enquanto atleta, a continuidade da formação inicial e continuada, a troca de experiência com outros treinadores, a participação em cursos técnicos de voleibol realizado pela confederação brasileira, além do aperfeiçoamento da prática no transcórrer das sessões de treinamento. Sobre as concepções metodológicas as opiniões dos treinadores são idiossincrasias ao elegerem a técnica e a tática como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem do voleibol, contudo, não possuem um consenso comum sobre as formas de ensino.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem-treinamento, voleibol-mirim, capacidade técnico-tático, treinadores.

## ABSTRACT

### ANALYSIS OF THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING-TRAINING OF THE MASCULINE LITTLE VOLLEYBALL CATARINENSE: A STUDY OF CASES

Author: André Luis Donegá  
Advisor: Prof. Dr. Viktor Schigunov

The general objective of this research was to characterize the process of teaching-learning-training of the masculine little volleyball, implemented in the clubs catarinenses with tradition in that modality. For so much, took place a descriptive-exploratory research. They participated in the study 54 athletes, of the masculine gender, as well as the respective trainer. To analyze the training sessions the adapted instrument concentrated basically on three general spheres: complexity of the activities, complexity of the tasks and complexity of the ecological field. An interview was used semi-structured that face-to-face was accomplished with the trainers. The subjects left of generating themes, to obtain information on the trainer's biography, the sources of knowledge, the pedagogic approach and the planning developed in the sessions. The data were analyzed, initially, through the descriptive statistics (average, percentile frequency and I divert pattern). In the analysis of the variables the test Qui-square was used, contained in the program SPSS, version 11.0. The level of adopted significance was of  $p < 0,05$ . They were analyzed typical weeks of training of the periods of basic and specific preparation during the sporting season of 2006 of each team. The principal obtained results indicated a tendency of the trainers in privileging similar methodological processes to the logic of the game. However, it was verified great variety of progressions and combinations of foundations used by the trainers, confirming there not to be an only and standardized model of exercises to be followed by the trainers of this category; and that this diversity in the way of teaching is influenced by different factors, among the ones which: your initial and continuous formation, your professional path and your relationship with the athletes. In a general way the athletes corresponded to the tasks placed by the trainers, participating actively, aiding the other athletes, and few times altering the degree of difficulty of the activities and also in the wait of your accomplishment. It can be affirmed that there was a parity in the behaviors assumed by the trainers of the little category during the training sessions, all try to guide and to correct the execution of the technical and tactical foundations, supplying " feedbacks " to the athletes. The main sources of the trainers knowledge are: the previous experiences while athlete, the continuity of the initial and continuous formation, the change of experience with other trainers, the participation in technical courses of volleyball accomplished by the Brazilian confederation, besides the improvement of the practice in elapsing of the training sessions. About the methodological conceptions the trainers' opinions are similar to the they choose the technique and the tactics as fundamental in the process of teaching-learning of the volleyball, however, they don't possess a common consent on the teaching forms.

**Word-key:** teaching-learning-training, volleyball-little, capacity technician-tactical, trainers.

## ÍNDICE

	Página
LISTA DE ANEXOS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE QUADROS.....	xiii
Capítulo	
I. INTRODUÇÃO.....	01
O problema e sua importância	
Objetivos do estudo	
Objetivos específicos	
Questões a investigar	
Justificativa do estudo	
Delimitação do estudo	
Limitações do estudo	
Definição de termos	
II. REVISÃO DE LITERATURA.....	07
Crianças e jovens e o significado da prática dos Jogos Desportivos Coletivos	
Abordagens metodológicas do ensino dos Jogos Desportivos Coletivos	
Abordagens metodológicas específicas do ensino do voleibol	
O processo de ensino-aprendizagem-treinamento no voleibol	
O conhecimento do treinador	
Desenvolvimento das capacidades técnico-táticas no processo de ensino-aprendizagem	
III. MATERIAIS E MÉTODOS.....	47
Caracterização da pesquisa	
Participantes do estudo	
Instrumentos de coleta de dados	
Coleta de dados	
Análise dos dados	



IV.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	54
	Caracterização dos treinadores	
	Complexidade estrutural das atividades, das tarefas e do campo ecológico	
V.	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	93
VI.	REFERÊNCIAS .....	98
	ANEXOS .....	110

## LISTA DE ANEXOS

Anexo	Página
1. Sistema de análise das sessões de treinamento .....	111
2. Grelha de observação das sessões de treinamento .....	115
3. Roteiro de entrevista semi-estruturada .....	117
4. Carta de apresentação e consentimento enviada aos treinadores das equipes para realização da pesquisa .....	119
5. Carta de apresentação e consentimento enviada aos coordenadores das equipes para realização da pesquisa .....	123
6. Quadro de análise da equipe mirim .....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
1. Reprodutibilidade intra-avaliador do instrumento de avaliação dos fundamentos técnico-táticos do voleibol.....	51
2. Reprodutibilidade inter-avaliadores de avaliação da Complexidade Estrutural das Atividades, das Tarefas e do Campo Ecológico.....	51
3. Frequência e frequência percentual do conteúdo da categoria mirim das equipes investigadas.....	64
4. Média e desvio-padrão das atividades por sessão de treino da categoria mirim das equipes investigadas.....	66
5. Frequência e percentual de delimitação espacial da categoria mirim das equipes investigadas.....	67
6. Duração e percentual de delimitação espacial da categoria mirim das equipes investigadas.....	68
7. Frequência e percentual de função da tarefa da categoria mirim das equipes investigadas.....	69
8. Duração e percentual de função da tarefa da categoria mirim das equipes investigadas.....	71
9. Frequência e percentual de condição da tarefa da categoria mirim das equipes investigadas.....	73
10. Duração e percentual de condição da tarefa da categoria mirim das equipes investigadas.....	75
11. Duração e duração percentual de função da tarefa considerando a condição da tarefa da categoria mirim.....	77
12. Frequência e percentual de critérios de êxito da categoria mirim das equipes investigadas.....	78
13. Duração e percentual de critérios de êxito da categoria mirim das equipes investigadas.....	80
14. Duração e percentual de função da tarefa considerando a condição da tarefa da categoria mirim.....	81

15. Frequência e frequência percentual do conteúdo considerando a Condição da Tarefa da categoria mirim.....	83
16. Duração e percentual da conduta do treinador da categoria mirim das equipes investigadas.....	86
17. Duração e percentual de função da conduta do treinador considerando a Função da Tarefa da categoria mirim.....	87
18. Duração e percentual de conduta do atleta da categoria mirim das equipes investigadas.....	88
19. Duração e percentual da conduta do atleta considerando a função da tarefa da categoria mirim.....	89
20. Duração e percentual da conduta do atleta considerando a condição da tarefa da categoria mirim.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
1. Definições de técnica propostas por diferentes autores.....	39

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Seqüência de momentos do jogo em Voleibol.....	26

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### **O problema e sua importância**

A participação de crianças e jovens no esporte tem sido discutida há anos, de forma controversa e nem sempre está pautada pela objetividade e pelo rigor científico. Além do interesse da própria criança, há também o envolvimento de pessoas com diferentes expectativas e os mais variados conhecimentos ou, às vezes, nenhum conhecimento.

Segundo Stefanello (1999) juntamente com a grande proliferação do esporte, muitas questões sobre a participação de jovens no esporte competitivo têm sido discutidas por profissionais interessados na área de desenvolvimento humano. Contudo, tem havido pouco suporte empírico para as muitas crenças e hipóteses relativas às conseqüências dessa prática no desenvolvimento da criança e do jovem, persistindo muitas dúvidas sobre o valor do esporte para os mais jovens, não apenas quanto aos riscos e benefícios fisiológicos, mas também psicológicos e sociais.

Muitos treinadores, dirigentes e até mesmo os pais de jogadores, atribuem a vitória nas competições como o objetivo principal. Para atender a este objetivo, treinadores utilizam estratégias de treinamento na busca de resultados em curto prazo, que comprometem os resultados futuros e frustram as expectativas de adolescentes (Marques, 1998).

De fato, o ponto crucial não é a competição para os jovens, mas sim o excesso de orientação para o produto, podendo ocorrer sérias conseqüências físicas, psicológicas, emocionais, e/ou sociais, que podem afetar o seu desenvolvimento harmonioso.

Como afirma Balbino (2005), o treinamento esportivo é reconhecido como um processo complexo por muitos autores, em que o desempenho final do atleta ou da equipe é resultado da síntese de diversos fatores.

Neste sentido, a prática esportiva em adolescentes visando à formação de atletas deve procurar a utilização de métodos de treinamentos coerentes com a faixa etária em questão, buscando uma melhor formação física, psicológica e sócio-afetiva.

Para os jovens terem uma vida esportiva prolongada, chegando ao esporte de alto rendimento, acredita-se que se torna necessário que suas experiências motoras e de iniciação esportiva sejam positivas, tanto do ponto de vista psicomotor quanto das dimensões afetivas, sociais e cognitivas.

Entretanto, a prática diária tem mostrado um processo de ensino-aprendizagem-treinamento que, tanto trabalha sem respeitar a idade evolutiva das crianças quanto coloca formas de pressão e cobranças de resultados inadequados à faixa etária.

De modo geral, o crescente envolvimento de crianças em programas de esporte organizados tem levado estudiosos a discutirem sobre os efeitos da competição para estas faixas etárias, uma vez que em certos círculos a competição é conduzida tão a sério, que chega a sobrepujar o próprio valor intrínseco do exercício orgânico, o qual faz parte da própria conduta esportiva.

Nesta perspectiva, os investigadores têm refletido sobre a questão da precocidade esportiva, onde jovens são colocadas em eventos com cobrança de alto rendimento, resultando na especialização de uma determinada modalidade. Além disso, conforme Paes (1992) existe a necessidade de se continuar investigando os elementos que servem de suporte para a realização do processo competitivo para jovens. Um desses elementos é o processo de automatização de destrezas motoras, que pode servir como um acessório na avaliação do processo de aprendizagem motora.

Igualmente Stefanello (1999) em pesquisa abrangendo onze categorias de análise<sup>1</sup> (que representam os comportamentos das crianças que, na opinião dos pais e treinadores, são influenciados pela participação no esporte competitivo), detectou que algumas categorias incluíram indicadores comportamentais considerados como condutas positivas

---

<sup>1</sup> Concentração; responsabilidade; disciplina e organização; sociabilidade, desinibição e respeito ao outro; cooperação; competitividade; controle emocional; autoconfiança; autonomia; independência; motivação para a atividade. (Stefanello, 1999, p. 52).



assumidas pela criança em função da sua prática desportiva competitiva, enquanto que outras categorias apontaram indicadores negativos.

As exigências crescentes de rendimento têm imposto à necessidade de selecionar criteriosamente as condições de prática, na medida em que são através delas que os jogadores exercitam e adquirem os conteúdos alvos de aprendizagem (Nascimento & Barbosa, 2000).

Desta forma, a estruturação das atividades e das tarefas motoras têm assumido especial importância no quadro de planificação e condução do processo de ensino-aprendizagem-treinamento. A organização das sessões de treinamento passa necessariamente pela capacidade do treinador em concretizar as suas intenções não só nos objetivos traçados, mas também nas tarefas motoras selecionadas para sua concretização. (Mesquita, 1998).

O desenvolvimento das capacidades técnicas e táticas dos atletas para o jogo é um fator preponderante no processo de treinamento de qualquer equipe. Entretanto, algumas abordagens metodológicas utilizadas no ensino dos jogos desportivos coletivos, salientam uma dicotomia no aprendizado da técnica e da tática.

Esta problemática é salientada por Mesquita (1998) para quem, mais do que dicotomizar técnica e tática enquanto perspectivas de abordagens distintas e antagônicas, importa estabelecer relações de compromisso e complementaridade entre ambas. Em face desta situação, o estudo do desenvolvimento das capacidades técnicas e táticas dos atletas se torna pertinente dada a sua importância no processo de treinamento da modalidade de voleibol.

Assim, esta investigação foi realizada no sentido de responder ao seguinte questionamento: Como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino em clubes catarinenses de tradição na formação de atletas nesta modalidade?

### *Objetivos do estudo*

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino, implementado nos clubes catarinenses com tradição nesta modalidade.

### *Objetivos específicos*

Os objetivos específicos foram:

- Caracterizar a complexidade estrutural das atividades no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino;
- Caracterizar a complexidade estrutural das tarefas no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino;
- Caracterizar a complexidade do campo ecológico no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino;
- Verificar o nível de formação, fontes de conhecimentos e concepções metodológicas dos treinadores envolvidos.

### *Justificativa do estudo*

A realização desta pesquisa justificou-se, inicialmente, pela tentativa de fornecer informação útil sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem-treinamento de jovens na modalidade de voleibol masculino. Além disso, devido ao envolvimento do investigador com a Federação Catarinense de Voleibol, há a possibilidade de auxiliar no desenvolvimento de programas de formação de futuros treinadores nesta modalidade.

A capacidade técnica e tática dos atletas e o processo de treinamento que envolve estas capacidades é um assunto que perfaz várias indagações. Assim sendo contribuir com maiores informações neste processo de discussão sobre o tema é um fator que também justificou este estudo.

Outro aspecto desta pesquisa referiu-se aos expressivos resultados do voleibol brasileiro em competições internacionais, os quais além de confirmarem a grande evolução e popularidade experimentada nos últimos anos, determinam crescentemente a necessidade de serem desenvolvidos e aperfeiçoados novos métodos e formas de ensino-aprendizagem-treinamento para manter o nível internacional alcançado.

### *Delimitação do estudo*

O estudo se delimitou em analisar e comparar as sessões de treinamento técnico-tático de (3) três equipes da categoria mirim do voleibol do estado de Santa Catarina. Desta forma, o resultado deste estudo não poderá ser generalizado para equipes de outras categorias.

Participaram do estudo os jogadores de voleibol, do gênero masculino, pertencentes às equipes da categoria mirim, bem como seus respectivos treinadores, de clubes situados no Estado de Santa Catarina e filiados na Federação Catarinense de Voleibol – FCV.

### *Limitações do estudo*

O fato de ter em sua população alvo somente atletas e treinadores de voleibol da categoria mirim masculina situada no Estado de Santa Catarina, impede a generalização dos resultados a populações com características diferentes.

Apesar do controle das atividades realizadas nas sessões de treinamento das equipes investigadas, não foram observadas as experiências adquiridas em outras atividades esportivas e aulas de Educação Física curriculares.

### *Definição de termos*

**Categoria mirim:** classificação dos jogadores com 13 e 14 anos de idade que disputam as competições promovidas pela Federação Catarinense de Voleibol – FCV.

**Processo ensino-aprendizagem-treinamento:** constitui-se em uma trilogia, onde a aprendizagem e o ensino se concretizam através do treinamento, entendendo este, um processo complexo planejado com o objetivo de obter uma melhoria no rendimento em algum campo de atuação, de mantê-lo ou reduzi-lo (Greco, 2001; Grosser, 1988).

**Metodologia de Ensino:** o estudo de um conjunto de meios dispostos convenientemente para dirigir a aprendizagem (Daiuto, 1967).

**Progressões:** são sessões ininterruptas e constantes de atividades e tarefas que representam estágios de um processo de ensino-aprendizagem (Nascimento & Barbosa, 2000).

**Atividades:** constituem unidade de ações organizadas que revelam a estrutura participativa e relacional da sessão de treinamento (Nascimento & Barbosa, 2000).

**Tarefas:** são padrões de exigências distintas e estabelecidas nas atividades executadas em um determinado prazo (Nascimento & Barbosa, 2000).

## CAPÍTULO II

### REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo vem apresentar o estudo teórico que, na seqüência, serve de base para o desenvolvimento da pesquisa realizada no contexto do presente trabalho. Assim, esta revisão da literatura tem, em um primeiro momento, a pretensão de apresentar a relevância da prática desportiva para crianças e jovens, mais especificamente para jovens considerando os inúmeros benefícios que proporciona aos indivíduos praticantes ao longo de toda a sua vida. No segundo momento trata-se das abordagens metodológicas do ensino dos jogos desportivos coletivos, tema este da maior relevância no bojo do presente trabalho visto que nos esportes coletivos, como é o caso do voleibol, existem diferentes metodologias de ensino que os treinadores podem utilizar em sua prática pedagógica. No terceiro momento trata-se do processo de ensino-aprendizagem-treinamento no voleibol, considerando que a aprendizagem e o ensino se concretizam através do treinamento, conforme um processo complexo e planejado. E como tópico final busca-se abordar o desenvolvimento das capacidades técnico-táticas no voleibol, tema este de suma importância no contexto do presente trabalho, haja vista que as ações técnicas e as ações táticas estão ligadas, isto é, os atletas tomam opções táticas de acordo com o seu nível de execução das técnicas e a variedade de respostas motoras que possuem.

#### *Abordagens metodológicas do ensino dos Jogos Desportivos Coletivos*

Conforme definição de Mesquita (1995), o esporte coletivo é uma atividade social organizada, que apresenta regras pré-estabelecidas e possui um espaço e um objeto de jogo em comum, onde há um confronto entre duas equipes formando relações em grupo, principal elemento para se saber estar em sociedade.

No contexto de cada modalidade esportiva há diferentes metodologias de ensino que os treinadores podem utilizar em sua prática pedagógica, de acordo com os objetivos que buscam atingir e o perfil técnico-tático da equipe.

O conhecimento da prática é, no contexto do treino desportivo, um pilar onde se estrutura a argumentação que justifica as opções do treinador e, ainda que se considere uma variedade infinita de contextos de ação própria da natureza humana, na verdade existem correntes de pensamento e metodologias que são referências essenciais à atividade do treinador (Lemos, 2005, p. 1).

Costa & Nascimento (2004, p. 52), recomendam que “[...] o professor tenha conhecimento sobre as diversas metodologias de ensino dos esportes, para que possa escolher e refletir acerca das abordagens investigadas, utilizando-se dos procedimentos de modo a orientar a sua prática pedagógica”.

Segundo Saad (2002), as metodologias de ensino dos jogos esportivos coletivos pertencem a duas grandes correntes pedagógicas: a tradicional e a ativa. Essas duas correntes, por sua vez, se subdividem em uma variedade de metodologias tais como a global, a parcial, a série de exercícios, a série de jogos, a crítico-emancipatória e a estruturalista. Tais metodologias foram sendo desenvolvidas através dos anos e cada uma se relaciona com o jogo de uma forma diferente, principalmente com relação à maneira com que apresentam ao aprendiz as ações técnicas e táticas do esporte a ser aprendido.

A metodologia tradicional, que segundo Matta & Greco (apud Saad, 2002) já se encontra superada, fragmenta o conteúdo do jogo utilizando exercícios divididos por níveis de dificuldade, apresentados sempre em seqüência pedagógica. Essa metodologia é geralmente aplicada através de exercícios executados de forma global, ou mista, divididos em três momentos: no primeiro, ensina-se a ação técnica, no segundo ensina-se a ação tática e no terceiro, procura-se unir os fundamentos técnicos e táticos no jogo propriamente dito.

Como explicado por Ferreira (1984), a Metodologia Tradicional possibilita ao aluno a automatização do gesto técnico, devido ao grande número de repetições, favorecendo, desta forma, a prática inconsciente da atividade. Essa metodologia enfatiza sua prática em desempenhos ideais, com predomínio nos desempenhos diretivos. A avaliação é feita exclusivamente pelo professores, por meio da comparação entre grupos.

Ainda conforme Ferreira (1984), as vantagens principais desta metodologia são a facilidade na aprendizagem da técnica, na organização e no planejamento das aulas, principalmente em função da diversidade de educativos encontrados na literatura. Por outro lado, as desvantagens se situam nos seguintes aspectos: aulas monótonas devido ao grande número de repetições; a abordagem exclusiva da técnica, inibindo o desenvolvimento da fundamentação tática e das situações reais de jogo; e ainda o fato de privilegiar apenas os indivíduos mais aptos.

No entendimento de Daólio (2002), a concepção tradicional apresenta o desenvolvimento da técnica como principal objetivo a ser atingido no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo educativo, a utilização dos métodos parcial, global e misto são os principais instrumentos utilizados.

Mesquita (2000) e Greco (2001) definem o método parcial como sendo aquele que oferece aos alunos elementos técnicos variados, executados de maneira rudimentar e fracionados. Quanto ao método global, segundo tais autores, privilegia as ações técnicas e táticas numa situação de jogo, o que contribui para a elevação do nível de motivação dos atletas.

Costa & Nascimento (2004, p. 52) explicam que “no método global apresenta-se uma situação de jogo, onde os elementos técnicos e táticos são evidenciados. A vantagem do método global em relação ao método parcial é que o envolvimento do aluno com as atividades proporciona um elevado nível de motivação”.

De acordo com Rochefort (1998), o método misto é aquele que também trabalha a técnica de forma isolada, porém, inserindo o processo de ensino-aprendizagem no contexto tático do jogo.

No início dos anos de 1960, surgiu uma forma alternativa para a Metodologia Tradicional denominada de Série de Exercícios, que, conforme Dietrich, Dürrwachter & Schaller (1984, p.11), compreende “uma série de formas de exercícios na metodologia de jogo, organizadas segundo pontos de vista metodológicos”. Ela também tem como característica o ensino dos jogos através da aprendizagem de técnicas básicas e formas analíticas.

As técnicas básicas eram decompostas em partes. Por meio de seqüência de exercícios, do simples para o complexo, procurava-se chegar ao gesto ideal. O objetivo

maior da série de exercícios é que a criança aprenda a técnica de movimentos para poder atuar no jogo propriamente dito. Através de formas simplificadas da técnica de jogo, aperfeiçoado gradativamente, e valendo-se de uma infinita combinação de exercícios metodológicos consegue-se o domínio necessário das técnicas para poder jogar.

Contudo, há duas desvantagens. Primeiramente, em relação aos exercícios realizados para a correção da técnica, onde a seqüência metodológica de exercícios analíticos melhora logicamente a técnica, porém quando a criança procura transpor às ações de jogo é sobrecarregada pela quantidade de tarefas de percepção e de tomadas de decisão. Em segundo lugar, em relação à visão parcial dos aspectos do jogo Schmidt (1993, p. 138), descreve que “a temática isolada das partes funcionais do jogo feitos pelos treinadores, geralmente atrapalha a visão e a compreensão do jogo como um todo”, representando então um problema do tipo pedagógico. O elemento negativo da metodologia analítica é que o isolamento das partes deixa sem efeito a dramaticidade do jogo, o que faz com que se perca velozmente a motivação para a aprendizagem.

No começo dos anos de 1970, conforme relata Greco (1995), começa a ser introduzido o “conceito recreativo dos Jogos Esportivos Coletivos”, também denominado de Série de Jogos. Essa metodologia surgiu em contraposição à idéia mecanicista existente até a época. Ela procura proporcionar aos principiantes a possibilidade de vivências de um jogo que desejam aprender, respeitando desde o início sua idéia fundamental, crescendo em conhecimento para experimentar formas mais difíceis (Dietrich, Durrwachter & Schaller, 1984).

A metodologia Série de Jogos tem como objetivo resgatar os valores positivos da metodologia analítica aliada ao método de confronto direto. A sua maior vantagem é jogar desde o princípio. Entretanto, a lenta construção do jogo, através de seriação de jogos, constitui a grande desvantagem desta metodologia.

Nos anos de 1990 surgiu uma metodologia concebida para a Educação Física Escolar, centrada no ensino dos esportes, denominada de Abordagem Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa. Ela busca uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica e de tornar o ensino escolar uma educação de jovens para a competência crítica e emancipada. Conforme relata Kunz (2001, p. 144), busca-se “uma Educação mais emancipadora, voltada para a formação da cidadania do jovem do que de mera instrumentalização técnica



para o trabalho”. O autor também enfatiza que é necessário orientar o ensino num processo de desconstrução de imagens negativas que o aluno interioriza na prática de esportes autoritários e domesticadores.

A denominação de Crítico-Emancipatória é justificada pela orientação adotada na concepção educacional, onde a emancipação pode ser entendida como um processo contínuo de libertação do aluno, tanto das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas quanto do seu agir no contexto sociocultural e esportivo. O conceito crítico pode ser entendido como a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo uma constante auto-avaliação do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual e situacional.

Ainda no decorrer da década de 1990, a literatura esportiva (Garganta, 1995; Graça & Oliveira, 1995; Greco, 1998; Mesquita, 1997) apresentou uma nova metodologia para o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos, denominada de Estruturalista, que tem como principal característica a realização de modificações estruturais no jogo visando reduzir a sua complexidade (simplificação das regras, número de jogadores, modificação do espaço de jogo...). Entretanto, as modificações conservam os objetivos e elementos essenciais do jogo.

O objetivo da metodologia Estruturalista, conforme Garganta (1995), consiste em desenvolver no praticante disponibilidade motora e mental, que transcenda largamente a simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras de ação e princípios de gestão do espaço de jogo, assim como de formas de comunicação entre os jogadores.

As vantagens da metodologia Estruturalista são que as ações técnicas e táticas são compreendidas desde o início do processo de ensino-aprendizagem. As atividades apresentam “desafios”, possibilitando que o aprendiz tenha participação direta na resposta (execução da tarefa) e desenvolva a sua capacidade de jogo. Por outro lado, o fato do processo de ensino-aprendizagem tornar-se mais lento, constitui a principal desvantagem desta metodologia. Além disso, a montagem das atividades dependerá da “experiência de ensinar” do profissional na respectiva modalidade esportiva em identificar quais situações de jogo ocorrem com mais frequências para, posteriormente, serem transformadas em atividades técnico-táticas.

Na metodologia Estruturalista há a simplificação da estrutura complexa do jogo em níveis que, embora mais simples, não desvirtuem a sua natureza fundamental. Partindo

da relação dialética que se estabelece entre o ataque e a defesa nos Jogos Esportivos Coletivos, esta perspectiva metodológica procura manter a conexão interna do jogo a partir de três variáveis:

- a) as fases (que caracterizam as situações fundamentais de jogo);
- b) as formas (que caracterizam as estruturas de complexidade do jogo durante as fases);
- c) os fatores (que caracterizam as ações individuais e coletivas do jogo, comportamentos técnicos e táticos, de harmonia com as fases e formas). (Graça & Oliveira, 1995).

Com o intuito de transformar o jogo numa escala assimilável para os praticantes, contrariamente à divisão em elementos ou fundamentos estabelecidos na metodologia Tradicional, a metodologia Estruturalista aborda unidades funcionais, onde a aprendizagem é referenciada a princípios de ação e regras de gestão do jogo (Graça & Oliveira, 1995).

Uma estrutura funcional é constituída por um ou mais jogadores que, em uma situação real de jogo, desenvolvem tarefas de ataque ou defesa, conforme a posse ou não da bola. Nestas situações reais de jogo, os jogadores desenvolvem funções táticas que implicam em tomar decisões executando técnicas específicas de cada modalidade (Greco, 1998).

Com relação à “estruturação do espaço”, há ações defensivas de supressão do espaço (vantagem espacial e numérica), jogo perto e jogo longe da bola, e ocupação equilibrada das zonas do terreno. As ações ofensivas buscam a criação e ocupação de espaços (mobilidade) e o jogo em profundidade e em largura. No que diz respeito à “comunicação na ação”, há ações defensivas de contenção (parar o ataque), conquista da posse da bola, fechar linhas de passe e entreajuda (cobertura defensiva). Por outro lado, há ações ofensivas de desmarcação e superioridade numérica. Quanto à “relação com a bola”, há ações de equilíbrio dos apoios, apreciação de trajetórias e exercitação da visão periférica.

Ao analisarem as formas metodológicas frequentemente adotadas para o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos, Graça & Oliveira (1995) destacam ainda a metodologia centrada nos jogos condicionais, onde a procura é dirigida. As principais características desta metodologia constituem a abordagem do jogo para as situações particulares, onde o

jogo é decomposto em unidades funcionais (jogo sistemático de complexidade crescente) e os princípios do jogo regulam a aprendizagem. Como principais conseqüências, os autores apontam que as ações técnicas surgem em função das ações táticas, de forma orientada e provocada. Há também uma correta interpretação e aplicação dos princípios do jogo e viabilização da técnica e criatividade nas ações de jogo.

Nas páginas a seguir ver-se-ão as metodologias especificamente aplicadas ao ensino do Voleibol.

### *Abordagens metodológicas específicas do ensino do voleibol*

É fundamental estruturar o voleibol como um processo de preparação ao longo de muitos anos, assegurando atenção especial às seleções adultas que representam o Brasil em competições de alto nível, bem como garantindo tratamento para as categorias de base (mirim, infantil, infanto-juvenil e juvenil) responsáveis pelo processo de renovação do voleibol.

Rizola Neto (2003, p. 3) descreve que:

[...] não se pode desconhecer a importância da orientação científica do treinamento desde a etapa da preparação preliminar, especialização inicial e, especialização aprofundada, até se chegar ao alto nível, respeitando as peculiaridades das diferentes etapas. O apoio da ciência no controle do bem estar clínico, emocional e social, dá ao desporto moderno maiores subsídios para um trabalho sistematizado.

Este mesmo autor relata que, “faz-se necessária cada vez mais a sistematização do trabalho e a inter-relação de diferentes áreas das ciências do esporte, voltadas para a orientação e o controle do processo com o intuito de fortalecer ainda mais o voleibol” (Rizola Neto, 2003, p. 4).

Nesta perspectiva, em nosso país a produção acadêmica específica acerca das metodologias de ensino do voleibol começou a se desenvolver a partir da década de 1970, por autores como Daiuto (1967), Gladman (1974), Borsari & Facca (1974), Borsari & Silva (1974), Guilherme (1979), Barros (1979) e Borsari (1989). Além disso, diversos autores estrangeiros também contribuíram com a produção do conhecimento da

modalidade na época, entre os quais Odeneal & Kellam (1971), Eras (1973), Durrwachter (1974) e McGregor (1977). Tais autores preocuparam-se em conceituar o esporte, descrever sua história e evolução, divulgando suas principais regras, os equipamentos necessários para sua prática e as principais características do jogo.

Além disso, ajudaram a difundir também os sistemas táticos ofensivos e defensivos, além de variadas teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem-aperfeiçoamento das teorias fundamentais do esporte.

O processo de treinamento e aperfeiçoamento das técnicas de jogo de voleibol era todo centrado em metodologias pedagógicas tecnicistas, fundamentadas na performance motora, na evolução física, na repetição dos gestos técnicos específicos e na competição propriamente dita. Os principais fundamentos eram: o saque, o ataque, o bloqueio, as defesas acrobáticas, o levantamento, a manchete e o toque, que se consolidaram como principais fundamentos do esporte.

Entretanto, mesmo considerando que as teorias apresentadas na década de setenta estejam superadas, é preciso enfatizar a importante colaboração desses autores para a universalização da cultura do voleibol, visto que foi através deles que muitos tiveram a oportunidade de conhecer os primeiros sistemas de jogo, de defesa e de recepção.

A tendência educativa nos anos setenta se constituía em, primeiramente, familiarizar o aluno com o esporte, através de jogos como o mini-voleibol. A aprendizagem dos fundamentos deveria se dar de maneira gradual, principalmente através do método global, onde existia maior motivação e variação dos elementos que condicionam o processo de aprendizagem.

Segundo Dietrich et al. (1984), a metodologia Série de Exercícios constituía-se na única alternativa existente na época, com relação à metodologia tradicional, para o processo de ensino-aprendizagem do voleibol. Nessa concepção, o ensino dos gestos técnicos específicos do voleibol deveria ser realizado por meio de técnicas analíticas, sempre realizadas por partes e do simples para o mais complexo. Para os mencionados autores, o principal objetivo desta metodologia era fazer com que a criança aprendesse os gestos técnicos de forma eficiente, através de técnicas simplificadas, executadas fora do contexto do jogo. Entretanto, tal metodologia também apresentava desvantagens, como a dificuldade do aprendiz em relacionar o gesto técnico aprendido com o jogo propriamente

dito, visto que os mesmos eram aprendidos de forma fracionada, e fora do contexto do esporte.

Eras (1973), já naquela época, preocupava-se com a especialização precoce de jogadores jovens, haja vista o objetivo dos treinadores em atingir um nível cada vez mais rápido no esporte, já nas categorias de base. Segundo ele, os treinadores estavam se preocupando unicamente em formar atletas cada vez mais novos, o que poderia acarretar em prejuízos irreparáveis à saúde dessas crianças, devido à intensidade e a sobrecarga dos treinamentos, somada a um curto período de descanso.

Ao final da década de setenta surgiram outras metodologias para o ensino do voleibol, por autores como Guilherme (1979), o qual sugeriu a utilização de jogos adaptados. Guilherme entendia que somente após a aprendizagem eficiente dos fundamentos básicos é que os técnicos deveriam se preocupar com o aperfeiçoamento técnico e com a especialização tática.

Na década de oitenta surgiu a concepção pedagógica de Dietrich et al. (1984), cujo método analítico se aplica quando uma metodologia de ensino se utiliza de métodos parciais e métodos de desdobramentos, trabalhando os fundamentos de forma fracionada, fora do contexto do jogo. Já o método global se caracteriza como uma metodologia de ensino que permite uma visão global do jogo desportivo, partindo de experiências simplificadas conforme a idade, com objetivo final do jogo propriamente dito.

A partir dessa década a produção acadêmico-metodológica para o ensino do Voleibol manteve-se bastante técnica e instrumental, continuando influenciada pelo fenômeno esportivo de competição. Assim, verificou-se que os autores da época continuaram preocupados com o ensino dos fundamentos a partir de receitas prontas, baseadas em metodologias tecnicistas de descrição e repetição dos gestos técnicos específicos da modalidade. Destacaram-se, neste período, vários outros autores como Frohner, Radde & Doring (1983), Durrwachter (1984) e Dietrich et al. (1984), além de Borsari (1989).

Foi a partir da década de 1990, que o contexto de ensino-aprendizagem e de aperfeiçoamento do voleibol no Brasil começou a se alterar, influenciado por novas teorias educativas e metodologias de ensino. O processo de ensino-aprendizagem do voleibol, apesar de suas características peculiares de jogo e de execução dos gestos técnicos

específicos, passou a ser realizado também através de novos métodos e conceitos desenvolvidos a partir de outras modalidades esportivas.

Foi nesta época que Suvorov & Grishin (1990) divulgaram no Brasil as principais estratégias de treinamento e aperfeiçoamento das técnicas do voleibol mais utilizadas na Rússia. Tais estratégias de ensino-aprendizagem-aperfeiçoamento eram fundamentadas a partir de jogos pré-desportivos, competições de preparação física, fundamentação técnica e tática, pois os autores acreditavam que “qualquer ação tática pode ser bem sucedida desde que disponha de bom domínio dos fundamentos técnicos” (p. 120).

Tais autores classificaram o processo de ensino-aprendizagem do voleibol a partir de dois grupos de exercícios: fundamentais e auxiliares. Os exercícios fundamentais são os que tratam da técnica e da tática do voleibol, ou seja, o que for específico ao esporte com relação às outras modalidades esportivas. Já os exercícios auxiliares são definidos por Suvorov & Grishin (1990) como aqueles que contribuem para o domínio dos exercícios fundamentais, servindo também para a preparação polivalente dos atletas, podendo ser divididos com exercícios destinados ao desenvolvimento da preparação física geral, a aceleração e facilitação do aprendizado, dos procedimentos técnicos e táticos do Voleibol.

Além disso, a prática do voleibol também possibilita o desenvolvimento de importantes qualidades motrizes das crianças, como força, velocidade, flexibilidade e resistência. Essas capacidades “progridem no processo de preparação física geral, à medida que dominam os hábitos especiais, ou seja, na prática direta do voleibol onde quanto maior o nível de preparação especial, maior será o grau alcançado” (Suvorov & Grishin, 1990).

Comparativamente a Dietrich et al. (1984), Suvorov & Grishin (1990) apresentaram dois métodos de ensino para a aprendizagem do voleibol: o método global, onde os participantes executam os fundamentos técnicos, sem desmembrá-los na parte em que fazem sua composição, fornecendo, desta forma, “uma base lógica para a formação do hábito motor, devendo ser utilizado no ensino dos fundamentos técnicos simples.” (p. 23). Já o método parcial, que se caracteriza pela execução do fundamento de forma fracionada, separando-se as partes fundamentais ou as mais difíceis. Segundo os autores, tais métodos “devem ser combinados com inteligência [...] no início, o fundamento técnico é estudado em conjunto, depois por partes e, novamente, em sua totalidade” (p. 23).

Araújo (1994), também, sugeriu a utilização do método global para o desenvolvimento das capacidades técnicas e táticas dos atletas, através da combinação dos

fundamentos, executados a partir de exercícios em situação de jogo. Sua proposta tinha como principal característica o desenvolvimento das qualidades físicas necessárias para o desenvolvimento dos fundamentos básicos e aprimoramento das técnicas e táticas individuais e coletivas.

Para Suvorov & Grishin (1990), paralelamente ao método global e fragmentado ou parcial, haveria o modelo explicativo de ensino, onde o treinador se utiliza da explicação e posterior demonstração de gestos técnicos por parte de atletas especializados ou com recursos audiovisuais. Entretanto, segundo esses autores, dos três métodos existentes, o método global é o que “proporciona uma representação melhor da ação estudada e fornece uma boa base para a formação do hábito motor” (Ibidem, p. 23).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Canfield & Reis (1998) também indicaram os métodos analítico-sintético-analítico e sintético-analítico-sintético para o ensino do Voleibol. Segundo eles, o método analítico se caracteriza pela preocupação com o aperfeiçoamento dos fundamentos e o sintético procura fazer com que o aluno primeiramente compreenda a forma de jogar.

Assim, os mesmos sugeriram que a ordem do processo de ensino-aprendizagem seja invertida, defendem uma adaptação do método global, através da simplificação do meio, sem, entretanto, descaracterizar o jogo. Tal adaptação seria no sentido de diminuir a altura da rede, o tamanho da quadra, o peso da bola, deixando o aperfeiçoamento dos fundamentos para depois.

Bizzocchi (2000) também defendeu que o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol deve partir do sintético para o analítico. Segundo ele, deve existir uma divisão do plano de ação por partes, dando funções para cada jogador, pois “os processos táticos devem ser aprendidos a partir de um desenvolvimento dinâmico lento, evoluindo para a velocidade real de jogo. O oponente deve ser incluído somente quando o processo estiver assimilado” (Ibidem, p. 118).

A partir desse pensamento, Bizzochi (2000) apresentou dois métodos para o processo de ensino-aprendizagem do voleibol: o dinâmico-paralelo e o progressivo-associativo. O método dinâmico-paralelo ordena os fundamentos de acordo com a seqüência normal de um jogo de voleibol, ou seja, saque, recepção, passe, levantamento, ataque, bloqueio, defesa. Por sua vez, o método progressivo associativo constitui uma associação de vários elementos com o objetivo de “seguir a dinâmica dos movimentos

específicos a serem realizados, aproveitando a semelhança de postura e segmentos entre eles e provocando transferência mais suave do fundamento aprendido para o seguinte” (Bizzocchi, 2000, p. 59).

Para Greco & Benda (1998), o processo de ensino-aprendizagem dos esportes coletivos deve realizar-se a partir da corrente tecnicista, que valoriza a repetição dos gestos e automatização das ações táticas e a humanista, onde o esporte não é trabalhado como competição.

Segundo eles:

O processo de ensino-aprendizagem-treinamento desses esportes deve estar relacionado para a formação de um corpo de conhecimentos teóricos que capacitem o indivíduo a melhorar seu rendimento. Isso ocorrerá através da compreensão e da vivência de atividades que apresentem situações de jogo que o levem ao domínio dos elementos coordenativos gerais básicos [...] psicológicos, cognitivos e sociais envolvidos nas atividades que se oferecem. (Greco & Benda, 2000, p. 19).

Saad (2002) também afirma que o processo de ensino-aprendizagem dos jogos desportivos coletivos, onde o voleibol se inclui, deve ser realizado a partir do método global ou parcial. O mesmo autor defende que o jogo se aprende jogando, como princípio de transferência de informações, apresentando outras duas concepções metodológicas que podem ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem do voleibol, sendo a metodologia crítico-emancipatória e a estruturalista.

Kunz (2001), idealizador da metodologia crítico-emancipatória, afirma que sua proposta metodológica fundamenta-se em uma interação social do aluno com o processo coletivo de ensinar e aprender, através de sua capacitação para um agir solidário. Essa interação entre alunos e professores deve acontecer através da linguagem, onde “o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser imposto de fora” (Ibidem, p. 37).

Já a metodologia estruturalista, que igualmente surgiu nos anos noventa, apresenta como principais características a possibilidade de modificações estruturais na forma de jogo, de acordo com cada modalidade esportiva, através de simplificações nas regras e jogos adaptados. Conforme Saad (2002), esta metodologia apresenta uma série de vantagens aos praticantes, entre as quais a possibilidade de compreensão mais rápida da



mecânica do jogo e uma maior participação em situações próximas à realidade do jogo, porém menos complexas.

O principal objetivo da metodologia estruturalista, no entender de Garganta (1998), consiste em desenvolver no praticante uma disponibilidade motora que venha a ultrapassar a simples idéia da automatização dos gestos técnicos. A grande vantagem desta metodologia reside no fato de que ela possibilita uma rápida compreensão das ações técnicas e táticas por parte do educando.

Vale destacar que a metodologia estruturalista ganhou força no ensino do voleibol através das propostas de autores como Guilherme (1979), Durrwachter (1984), Borsari (1989), Canfield & Reis (1998) e Bizzocchi (2000). Com base na proposta estruturalista, tais autores sugerem a utilização de jogos adaptados, com quadras menores, menos jogadores, com a rede mais baixa e a bola menor, sempre praticado de forma alegre e divertido, evitando, assim, expor o praticante à vivência de fracassos.

É válido mencionar o *Teaching Games for Understanding* – TGFU, modelo que acolheu as idéias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizado, situando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens. Tal modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que para o aluno é colocada uma situação-problema e ele é incitado a buscar soluções, objetivando trazer a equação do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo (Hopper, 2002).

Porém, independentemente do método a ser adotado, Canfield & Reis (1998) defendem a necessidade de utilização constante de estratégias auxiliares de ensino, como a instrução verbal, a descoberta dirigida e a solução de problemas. A instrução verbal tem como principal característica instruções diretas e permanentes do treinador para o aluno, “alertando-o sobre sua execução em certos pontos, como: sua posição em relação à trajetória da bola, dando-lhe dicas sobre as fases do padrão motor estabelecido [...]” (Canfield & Reis, 1998, p. 56).

A descoberta dirigida tem como principal característica o auxílio de forma indireta por parte do treinador com relação ao aprendiz, através da seleção de estímulos em que o mesmo deve dar maior atenção. Já na solução de problemas, o treinador induz o aluno a descobrir por si só quais estímulos deverá dar maior prioridade, estabelecendo o problema,

sendo que “a partir daí, o aprendiz terá que, sozinho, descobrir/identificar as condições regulatórias para poder executar seu plano motor” (Ibidem, p. 57).

Canfield & Reis (1998) enfatizam que tais estratégias de ensino contribuem para uma melhor assimilação das informações por parte dos atletas, desenvolvendo sua atenção e o seu plano motor.

Recomendam Suvorov & Grishin (1990) que, a fim de evitar prejuízos irreparáveis no desenvolvimento desses atletas, os treinadores devem se preocupar em escolher a melhor estratégia de ensino, a fim de possibilitar o desenvolvimento harmonioso de suas capacidades físicas, técnicas e táticas. Assim, essas estratégias de ensino devem procurar desenvolver, de forma gradativa, a idéia de conhecimentos táticos flexíveis, proporcionando aos jogadores uma melhor orientação quanto à especialização das diferentes funções do jogo.

Os referidos autores defendem que os atletas iniciantes devem ser submetidos a um período médio de dois a quatro anos de preparação especial, para que exista uma maior assimilação dos fundamentos técnicos e táticos, além da melhoria da preparação física geral de base. O ensino do Voleibol para as categorias menores, de acordo com Suvorov & Grishin (1990) deve ter como prioridade, ainda, o fortalecimento dos participantes e o ensino de conhecimentos e hábitos motores de importância vital (p. 109).

Por sua vez, como uma nova opção para o ensino do voleibol, Canfield & Reis (1998) sugerem o modelo de Gentile, que se constitui em uma matriz teórica que serve de base para a aprendizagem do movimento e aquisição de destrezas motoras. Esse modelo, objetiva reduzir os excessos na prescrição de exercícios educativos, através da obtenção da idéia do movimento por parte do atleta. Nesta proposta, os autores Canfield & Reis (1998) recomendam a mudança do paradigma ensino-aprendizagem para aprendizagem-ensino, por meio de uma abordagem cognitiva baseada no processo e não apenas no produto. O modelo de Gentile tem como pressuposto a manutenção do ambiente de jogo, como estratégia fundamental para um clima propício à aprendizagem (Canfield & Reis, 1998).

Neste modelo de ensino-aprendizagem-aperfeiçoamento, a tarefa do professor seria a de especificar qual a natureza do problema, adaptando o nível de motivação dos atletas. Assim sendo, em tal processo os técnicos deveriam dispensar atenção especial às capacidades motoras, às habilidades motoras, aos padrões motores e, principalmente, às destrezas motoras (Canfield & Reis, 1998).

Ainda de acordo com Canfield & Reis (1998), o nível de destreza motora do indivíduo é igual ao seu nível de coordenação espacial ou temporal. Tais destrezas podem apresentar-se de forma aberta ou fechada, sendo que uma destreza motora deve ser aprendida em um ambiente o mais próximo possível do real. Quando se inicia o processo de ensino de uma destreza motora, deve-se buscar transferi-la para uma situação futura, que é o jogo, obrigando o executante a adaptar-se a este novo meio. Nas destrezas fechadas, o papel do professor é relevante na formulação do plano motor do aluno e nas abertas este plano motor deve ser formulado pelo próprio aluno.

Neste sentido, verificou-se que nos jogos esportivos coletivos que tenham o predomínio de técnicas realizadas por meio de destrezas abertas, como o Voleibol, o professor não deve ensinar como se fossem destrezas fechadas; se isso ocorrer, estar-se-á descaracterizando o meio e afastando-se da realidade do jogo.

Por fim, face ao exposto nas páginas anteriores, é possível afirmar que os treinadores podem utilizar diferentes metodologias de ensino, no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Tal prática, que faz parte do processo de direção de equipe, é influenciada por diferentes fatores, entre os quais: sua formação inicial e continuada, sua trajetória profissional e sua relação com os atletas.

#### *O processo de ensino-aprendizagem-treinamento no voleibol*

O processo de ensino-aprendizagem-treinamento constitui-se em uma trilogia, onde a aprendizagem e o ensino se concretizam através do treinamento, conforme um processo complexo e planejado, com o objetivo de obter uma melhoria no rendimento em algum campo de atuação, de mantê-lo ou reduzi-lo. (Graça & Mesquita, 2002).

A finalidade do processo educativo na formação do jogador, conforme Bayer (1994), baseia-se na formação de um jogador inteligente, capaz de agir por si próprio utilizando seus conhecimentos e sua experiência. Além disso, é preciso que o ambiente de ensino dos JEC envolva como apontam Graça & Mesquita (2002), processos adaptativos de forma a possibilitar a interpretação imediata do inesperado e desta forma, permitir tomada de decisão rápidas e coerentes.

Greco (1995) recomenda que o processo de ensino-aprendizagem dos Jogos Esportivos Coletivos, em especial o Voleibol, contemple as duas ordens de problemas que

ocorrem no jogo: o primeiro relativo à seleção da resposta adequada à situação (tomada de decisão), e o segundo relativo à realização da resposta motora que solucione o problema (execução de uma técnica).

Contudo, conforme Mesquita (1998), as exigências colocadas na execução dos procedimentos técnicos do Voleibol podem constituir um entrave à sua aprendizagem. Complementa afirmando que o fato do contato com a bola no Voleibol realizar-se fora da zona familiar de manipulação dos objetos constitui logo de partida o primeiro condicionalismo da sua aprendizagem.

Portanto, no processo ensino-aprendizagem-treinamento o treinador necessita utilizar recursos pedagógicos, evitando um treinamento técnico de forma isolada, que não tenha conexão com a situação de jogo (Greco, 1995).

Mesquita (2000) recomenda que, para que o desenvolvimento desportivo do atleta seja otimizado é preciso organizar o processo de treino de forma sistemática, no sentido de possibilitar ao atleta a vivência de situações de aprendizagem, devidamente estruturadas concorrentes para a sua formação. A citada autora acredita que o processo de treino pressupõe uma relação de cumplicidade entre quem ensina (treinador) e quem aprende (jogador), consubstanciada na matéria de treino (conteúdos de exercitação).

Desta maneira, compete ao treinador organizar e dirigir o treino/competição, através da aplicação de situações permanentes e variadas de ensino-aprendizagem, subjacente no entendimento de que:

- Pode ser ele próprio a errar (a dificuldade de aprendizagem do praticante pode estar relacionada com a forma como o treinador intervém ou mesmo com os exercícios que seleciona);
- O praticante constitui uma individualidade com personalidade própria (os praticantes têm ritmos de aprendizagem diferentes, bem como formas de “ser e estar” também distintas);
- As características e interesses específicos do escalão etário, em causa, deverão estar sempre presentes;
- O atleta constitui um sujeito ativo, consciente e criativo no processo de treino e na competição (promove o desenvolvimento da personalidade do atleta

através do fomento da autonomia e da responsabilidade individual). (Mesquita, 2000).

O processo de ensino e treino do voleibol constitui, antes de tudo, um relacionamento humano, através do qual ocorrem as mais variadas formas de comunicação, com o intuito de provocar modificações comportamentais em ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, no treinador e no jogador (Mesquita, 1994/1995).

São requisitos fundamentais do treinador o tempo, a paciência, a qualificação, a técnica, o entusiasmo, a confiança, o empenho e a motivação, indispensáveis aos jovens jogadores para terem aplicação e perseverança no aprendizado de todos os procedimentos técnicos e táticos do jogo de voleibol (Drauchke, 1994).

Mesquita (1995) considera que o empenho e a motivação do treinador na condução do seu trabalho vão ser decisivos nos comportamentos, nas atitudes e no aprendizado dos jovens jogadores, resultando esta relação num compromisso permanente de causa e efeito. Ou seja, ninguém consegue ensinar e motivar estando desmotivado.

De acordo com Monteiro (2004) a atitude construtiva dos treinadores de jovens deve refletir-se em aspectos como os seguintes:

- Criar um clima de trabalho agradável, em que predominem os desafios atrativos e realizáveis e os comentários positivos;
- Admitir que os praticantes não são perfeitos e que, portanto, cometem erros, erros esses que fazem parte do seu processo formativo;
- Assumir que não basta uma ou algumas explicações para que os atletas passem a fazer o que se pretende (as demonstrações são fundamentais) para, além disso, é necessário um período de treino por vezes alargado para que os atletas assimilem a informação que recebem;
- Compreender que cada atleta tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e respeitar esse ritmo, ajudando-os a todos, sem menosprezar os que aprendem mais devagar ou com maior dificuldade;
- Ter sempre uma perspectiva realista do que se pode e deve exigir aos atletas (não pedir mais do que eles podem fazer);

- Dar valor e assinalar o esforço feito pelos atletas, mais do que os resultados que conseguiram obter;
- Concentrar-se nos progressos dos atletas mais do que nos defeitos que ainda possuem e destacar sempre essa melhoria, em vez de recriminar os pontos fracos;
- Ter paciência quando as coisas não forem realizadas como se esperava e dar ânimo aos atletas para tentem de novo;
- Analisar objetivamente os erros dos atletas e as situações difíceis do processo de treino, sempre com o objetivo de alcançar conclusões produtivas; os erros e as situações difíceis são excelentes oportunidades para saber como estão as coisas, que aspectos se devem trabalhar mais ou que pormenores deve ser alterado.

Outrossim, conforme sugestão de Oliveira et al. (2004 apud Bruno, 2006), faz-se necessário colocar em prática alguns pontos que são: os treinadores são professores; os treinadores têm, como tal, necessidade de utilizar um estilo positivo de intervenção no treino; este estilo baseia-se em elogios e encorajamentos no sentido de favorecer o comportamento desejado e de motivar os jogadores a realizá-lo; elogiar tanto o esforço para alcançar um objetivo, como o bom resultado em si; ao dar indicações técnicas para corrigir um erro, deve-se ao começar por realçar algo que tenha sido bem executado.

Apesar dos vários fatores, já citados, constituírem condição fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra e sejam bem sucedidos, eles não são suficientes. Complementarmente, terá de haver, por parte do treinador, uma intervenção cuidada e refletida, baseada e fundamentada na aplicação de estratégias que promovam o aumento da eficácia no processo de treino (Mesquita, 1995; Cardinal, 1997).

A eficiência técnico-tática pode ser definida como a capacidade de executar com sucesso certa ação motora numa situação num dado momento do jogo, tornando-se evidente que o domínio e o aprendizado dos fundamentos é um processo de ensino a longo prazo. Além disso, requer um grande número de vivências e repetições do movimento por parte do jovem jogador, por meio de exercícios e de condições elaboradas e dirigidas pelo treinador.

A eficiência técnico-tática é considerada, segundo Cardinal (1997), um fator determinante que tem uma influência direta com a aprendizagem. Alcançar um nível de aprendizagem está relacionado diretamente com a ação do treinador, ou seja, com a qualidade do trabalho e das informações técnico-táticas repassadas aos jovens jogadores, a sua habilidade, o conhecimento na elaboração e escolha das tarefas apropriadas ao ensino ou treino, e a percepção de detectar e corrigir os erros que afetarão a aprendizagem dos procedimentos e do próprio jogo de voleibol.

Apesar do grau de dificuldade e de todas as exigências inerentes à aprendizagem e execução dos fundamentos técnicos do Voleibol, o ensino deste jogo é possível. A possibilidade de ensino reside na escolha por parte do treinador de um caminho de ensino-aprendizagem no qual a passagem progressiva do simples para o complexo esteja assegurada (Mesquita, 1995).

A complexidade do jogo de Voleibol exige uma relação direta entre a regulamentação e as soluções encontradas pelos jogadores, provenientes do nível das suas condições técnicas, táticas, físicas e psicológicas. (Deleplace, 1979). Nos jogos desportivos coletivos, uma das tarefas mais difíceis para o treinador consiste em estabelecer uma relação de compromisso entre uma lógica didática e a lógica do jogo (Teodorescu, 1984).

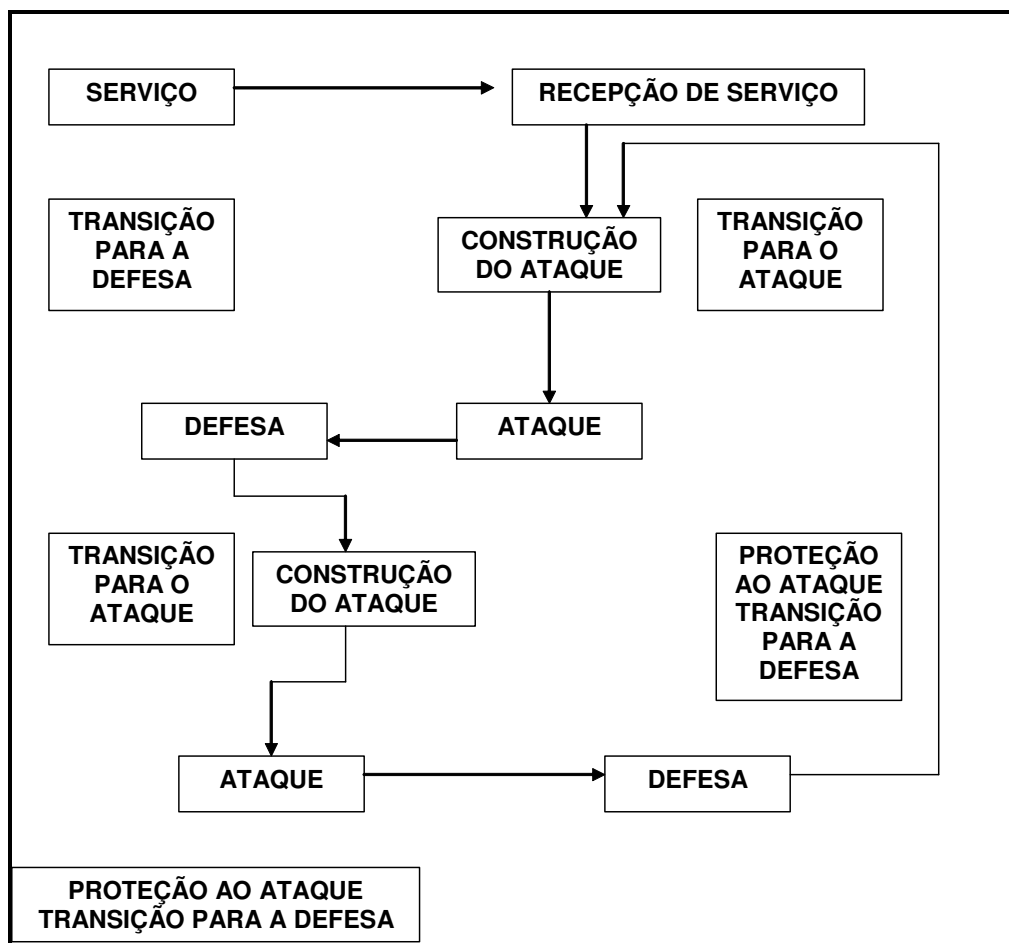
O voleibol é um jogo desportivo coletivo em que a cooperação e a oposição influenciam diretamente o desenvolvimento do jogo, e assim coexistem seqüências de jogo que espelham uma lógica de funcionamento. (Parlebas, 1981). Dentre os jogos desportivos coletivos, o Voleibol é portador de uma estrutura externa mais determinista (conforme Dufour, 1983; Parlebas, 1981; Grosgeorge, 1990).

Portanto, retirando as características específicas do jogo, existem, segundo Moutinho (1994/1995), as ações sancionadas de acordo com as regras determinadas pelo regulamento do Voleibol: um primeiro toque (controle da bola na defesa ou na recepção do serviço adversário, com o objetivo de criar as condições primárias de resposta); um segundo toque (contato intermediário, com o objetivo de construção do ataque); e um terceiro toque (com o objetivo de finalização do ataque). Porém, não é necessário que todos esses momentos de jogo aconteçam.

Dentro de uma seqüência lógica, é possível encontrar uma estrutura externa do jogo regular que, a partir de determinado momento, pode constituir-se em cíclica e repetitiva. O modelo apresentado por Moutinho (1994;1995) é composto pela seqüência de

momentos do jogo de Voleibol. Desta forma, verifica-se uma estrutura externa de jogo regular que se pode apresentar repetitiva (ver a Figura 1).

Todo o processo do jogo de Voleibol recai, fundamentalmente, em torno do problema da construção dos três toques (receber ou defender, levantar e atacar), sendo por meio da execução eficaz de cada um deles que se consegue alcançar a performance na finalização do ataque, ou seja, na concretização do terceiro toque (cortada ou largada) (Griffin, 1996). Baseado em tais motivos, o referido autor defende que as tarefas devem ser estruturadas de modo a privilegiar o encadeamento dos três toques, sendo que para tal o plano de treino deve ter sempre a lógica seqüencial, e esta deve ser trabalhada em várias situações, com o objetivo de dar suporte ao jovem jogador e permitir-lhe exercitar tais situações, de forma a que possa, durante o desenrolar do jogo, ter a possibilidade de resolver com sucesso os problemas com os quais se depara.



*Figura 1.* Seqüência de momentos do jogo em Voleibol

Fonte: Moutinho (1994/1995).



No desenvolvimento do jogo os jogadores podem perceber a importância do encadeamento das ações, ou seja, para alcançar os objetivos do jogo faz-se necessário realizar as ações de receber ou defender, levantar e atacar, com a máxima precisão possível, para chegar a um resultado positivo. É do conhecimento geral, e advogado por alguns investigadores da área do Voleibol (Griffin et al., 1997), que a prática do jogo formal 6 x 6 na iniciação se revela inadequada quando utilizada como metodologia preferencial de ensino-aprendizagem. Vários estudos têm comprovado que esta metodologia, quando adotada, não tem proporcionado uma aprendizagem suficiente para os jogadores iniciados no voleibol.

Mesquita (1992) em estudo realizado no contexto do treino, em duas equipes de Voleibol do escalão de iniciadas feminino, constatou que o número e a qualidade das respostas motoras diminuíram significativamente dos exercícios mais simples (analíticos) para os mais complexos (próximos da realidade do jogo ou do próprio jogo). Ou seja, durante o jogo ou nas tarefas com conteúdos do jogo, a performance das jogadoras iniciadas diminuiu consideravelmente, refletindo-se de forma negativa na própria competição.

Jovens praticantes que estão sendo iniciados no voleibol, quando submetidos a uma prática com situações variadas, têm condições de se tornarem mais habilidosos que um grupo de jogadores que recebe uma prática uniforme. Ou seja, situações de prática variável ajudam a que o praticante aplique a aprendizagem adquirida em situações não especificamente vivenciadas na prática (Schmidt, 1993).

A escolha de uma metodologia de ensino ou treino pelo treinador deve estar em conformidade com a capacidade de resposta do praticante. A utilização dos jogos modificados e a escolha de tarefas que tenham por objetivo a prática das habilidades técnicas no contexto do jogo é uma possibilidade a ser considerada para atender a esta execução. Dentro dessa linha de pensamento, Mesquita (1995) propõe que o ensino ou treino do Voleibol seja feito por etapas de aprendizagem, levando em consideração os seguintes aspectos:

- 1) Definição clara e concisa dos objetivos, que têm que ser definidos e operacionalizados no decorrer da aprendizagem, isto é, “passo a passo”;

- 2) Sistematização dos conteúdos de aprendizagem atendendo em conjunto à relação jogador-bola, jogador-companheiro e jogador-adversário;
- 3) Integração dos procedimentos técnicos de acordo com as necessidades e o desenvolvimento imposto pelo jogo;
- 4) Escolha de estratégias que impliquem e facilitem a aprendizagem, ou seja, a utilização e aplicação de princípios didático-metodológicos fundamentais para a operacionalização dos conteúdos de ensino;
- 5) Adaptação do regulamento ao nível de desempenho e de desenvolvimento apresentado pelos jogadores.

De acordo com o nível de jogo apresentado pelo praticante, o treinador selecionará a metodologia de ensino que seja compatível e que favoreça a evolução do jogador para um nível de desempenho de jogo mais complexo.

Para Mesquita (1998), é de fundamental importância que o treinador preconize a utilização de uma metodologia de ensino e treino do voleibol em que esteja presente a progressão, a seqüência e exercícios que tenham semelhanças com o próprio jogo – com o objetivo de desenvolver a capacidade tática dos jovens jogadores – e onde eles se defrontem com problemas advindos das situações de jogo, para que, dessa maneira, o praticante seja conduzido ao entendimento do significado de aplicação da habilidade técnica da estrutura do jogo.

Todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e treino do Voleibol são unânimes em afirmar que a técnica é fundamental para a prática do jogo, mas tanto os treinadores como os investigadores também afirmam que a tática é tão importante quanto a técnica; as duas são indissociáveis e devem estar sempre presentes no contexto da prática do jogo. Portanto, um modelo de ensino do jogo baseado na abordagem tática (*a tactical games approach*) tem vindo a merecer especial atenção dos treinadores e investigadores, enquanto caminho adequado para o ensino do jogo (Griffin et al., 1997).

O modelo de ensino baseado na abordagem tática proporciona aos praticantes um entendimento mais profundo do jogo do que o modelo que privilegia a abordagem técnica, levando-os a jogar mais eficientemente e conduzindo o praticante a relacionar os vários fundamentos técnicos entre si e a sua aplicação no contexto do jogo. A abordagem tática capacita o praticante a entender a complexidade do jogo de voleibol, a perceber os

problemas colocados pelo jogo e a tomar as decisões necessárias para as soluções possíveis. O ensino das habilidades técnicas não é trabalhado de forma isolada, mas sim integrado com a tática, ou seja, acompanhado de problemas táticos para os quais os praticantes buscam a solução. O modelo de ensino do jogo baseado na abordagem tática aumenta o entendimento e o desempenho do praticante no jogo (Griffin et al., 1997).

Segundo Mesquita (1995), um dos processos de ensino mais eficazes para a aprendizagem do voleibol por crianças é por meio do uso dos jogos modificados nas suas diferentes variantes (1x1, 2x2, 3x3, 4x4), porque aumenta a possibilidade de o praticante contatar com a bola, constituindo, dessa maneira, um modo, por excelência, de aquisição da aprendizagem.

Como recomendado por Moreno (1994), no desenvolvimento e na iniciação desportiva no aprendizado do voleibol, o treinador tem de criar situações apropriadas ao nível e fase dos praticantes, estabelecendo e propondo jogos adaptados e jogos reduzidos, mas mantendo sempre a estrutura do jogo.

Essa posição referente à utilização dos jogos reduzidos no ensino das habilidades técnicas e do próprio jogo de Voleibol é partilhada por outros autores, pois, em relação à aprendizagem dos fundamentos técnico-táticos, o jogo 2x2 revela-se altamente vantajoso, ao exigir dos dois jogadores a participação ativa no contato com a bola em todas as jogadas, ou seja, uma participação direta dos três toques. (Griffin, 1996). Como resultado, tem-se o desenvolvimento e o estabelecimento das relações de cooperação entre ambos os jogadores da equipe em oposição ao adversário.

As exigências colocadas pelo próprio jogo promovem o desenvolvimento da polivalência funcional – pelo fato de os jogadores, no decorrer das ações do jogo, verem-se obrigados a desempenhar todas as funções (e.g., recebedor-atacante; não recebedor-passador) e, acima de tudo, a interpretação das ações do jogo é facilitada pela razão do número de jogadores e pelo espaço do jogo ser reduzido, o que torna o processamento das informações relativas às ações e movimentações dos jogadores menos exigente (Mesquita, 1998).

Os jogos reduzidos facilitam a aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos e servem de transição para o jogo formal 6 x 6. A redução do espaço do campo, a redução do número de jogadores e a adaptação do material, das regras e da própria execução dos procedimentos técnicos são estratégias facilitadoras da aprendizagem (Rink et al., 1996).

Apreende-se dos estudos até aqui apresentadas, que o treinador, quando utiliza uma metodologia adequada aos níveis do jovem praticante e estrutura o seu processo de ensino de forma progressiva, facilita a aquisição da aprendizagem e permite ao praticante obter uma performance de sucesso na realização do jogo. Para tal, tem de ter em consideração as exigências de ordem técnica e tática impostas pela prática do jogo de Voleibol, desde os jogos reduzidos até ao jogo formal 6x6.

### *O conhecimento do treinador*

No contexto da profissão de treinador, Shigunov (1998) relata que para exercer a função com competência, o profissional deve apresentar inúmeros pré-requisitos e aptidões que são inerentes à referida profissão, como o conhecimento da modalidade, a motivação e a empatia em sua relação afetiva com os atletas.

Jones et al. (2003) consideram o conhecimento do treinador como uma construção social. Assim, para compreender o conhecimento do treinador consideram necessário conhecer os seus objetivos, as suas prioridades forma como refletem sobre os seus comportamentos.

Para Lemos (2005, p. 14), o princípio de carreira do treinador não raramente está ligado à atividade como praticante e em face de limitações das qualidades ou capacidades para dar continuidade à carreira como atleta origina a decisão de iniciar o percurso de treinador. Há casos também de atletas de alto nível que, ao encerrarem a sua carreira por lesão ou por outros motivos, desejam continuar ligados à modalidade com um *status* diferente, no caso, o de treinador.

Becker Jr. (2000 apud Oliveira, Voser e Hernandez, 2004, p. 4) diz que para ser um bom treinador deve-se ter as qualidades de um professor. Para que isso ocorra, o treinador precisa ter conhecimento sobre o que vai ensinar e habilidade para executar essa tarefa. Outrossim, por si só o sucesso muitas vezes como atleta, principalmente relacionados com sua capacidade técnica, tática e psicológica, não garantirá o seu sucesso como treinador.

Segundo Fernández et al (2003 apud Bruno, 2006, p. 30), o êxito de um esportista no campo competitivo está condicionado, em boa parte, ao estilo de ensino/treino de

direção que aplica o treinador, sendo este processo influenciado por múltiplos fatores. entre os quais está o nível de atualização e a formação do treinador.

Outrossim, de acordo com Lemos (2005, p. 10), os diversos autores que compararam treinadores ou professores em início de carreira com os treinadores *experts*, constataram que estes últimos têm uma maior base de conhecimentos específicos e que essa base mais ampla está melhor organizada, possibilitando-lhes ter rápido acesso ao conhecimento na resolução de problemas durante a atividade.

Os treinadores *experts* estão também atentos a um maior número de sinais, o que os torna mais perceptivos e, portanto mais aptos a resolverem os problemas, além do que possuem rotinas próprias para se focarem na observação, avaliação e correção da prática esportiva. Como complemento, esse tipo de treinador reflete mais a sua própria atividade.

De acordo com a sua personalidade, o técnico pode agir e ser visto diante da sociedade de várias maneiras. De acordo com Cratty (1983 apud Oliveira, Voser e Hernandez, 2004) em suas pesquisas, com base em depoimentos de atletas e demais técnicos, identificou que o técnico ideal seria aquele indivíduo estável, sociável, criativo, inteligente, que assume riscos calculados, confiantes e seguro; aquela pessoa que poderia tranqüilamente manter o controle em situações tensas e adversas, presentes no esporte.

Segundo Cushion et al., (2003) estudos recentes evidenciam que fatores como experiência e contato com outros treinadores são decisivos no desenvolvimento do conhecimento do treinador.

Mas de que forma essa influência acontece, o que trás a experiência aos treinadores?

Segundo Lemos (2005), existe por parte dos vários autores, que têm se dedicado a estudar este tema, a constatação sobre a importância de criar oportunidades para os novos treinadores de considerarem diferenças, de errarem, de refletirem e de aprender com os erros e, então, tentarem novamente. É desta forma que os treinadores podem testar e refinar conhecimentos e habilidades e tomar decisões acerca de situações específicas.

Outrossim, a respeito da atividade de treinamento propriamente dita, Lemos (2005) afirma que a interação é uma constante do processo de treinamento desportivo, natureza da função do treinador. A interação pode acontecer de diversas formas, em função

da estrutura da atividade do treino, do contexto em que se insere e dos objetivos que busca atingir.

Independentemente do nível dos praticantes e do tipo de atividade, a interação que o treinador estabelece com os seus atletas precisa estar subordinada a orientações psicopedagógicas com o objetivo de potencializar as condições favoráveis à valorização desportiva e pessoal dos atletas (Lima, 2000).

As relações do treinador com os atletas passam pela sua intervenção na sessão de treino, que é o seu instrumento de trabalho, e pela sua pessoa que procura dar sentido aos acontecimentos e influenciá-los (Lyle, 1998).

O trabalho desempenhado pelo treinador é particularmente complexo, pois este terá de ter a capacidade e o conhecimento para abordar os aspectos relacionados com o aperfeiçoamento do praticante. Curado (1982) afirma que a função do treinador não pode ser desempenhada por pessoas com uma formação feita às avessas e que tenham por base exclusivamente conhecimentos provenientes da sua prática desportiva, enquanto praticantes.

A formação e a preparação dos treinadores devem ser contínuas, procurando sempre o alargamento dos seus conhecimentos, com o propósito de busca de uma qualificação integral da sua profissionalização. Essa formação deve passar obrigatoriamente pela vida académica e, depois, por uma auto-formação que é constituída pela experiência pessoal (prática desportiva), leituras, investigações, intercâmbio de informações, clínicas, e pela busca de novos conhecimentos e metodologias de ensino e treino, para que os novos domínios venham a ser somados e se encaixem perfeitamente naquilo que já anteriormente se adquiriu e se domina.

Lemos (2005) enfatiza o papel das vivências pessoais e da formação curricular, afirmando que “o conhecimento não pode ser visto como algo que se apanha já pronto a usar, em vez disso, as pessoas constroem o conhecimento quando associam novas informações a conhecimentos que já possuem fruto da experiência e do estudo”.

O conhecimento do treinador abarca diversos domínios (domínio do ensino, da organização, do planeamento, da direção e instrução do treino e das competições (Oliveira, 1996)). Um treinador *expert* é alguém que se caracteriza pela excelência de

conseguir alcançar de modo particular altas performances de resultados (Ericsson & Smith, 1991; Posner, 1988).

Dois estudos analisaram a perícia dos treinadores. Salmela et al. (1994) conduziram um estudo no qual foram feitas entrevistas semi-estruturadas e utilizadas técnicas indutivas para analisar o conhecimento experiencial do treinador.

Os investigadores encontraram evidências de que o conhecimento acerca do treino é uma estrutura muito complexa e descreveram categorias gerais de conhecimento subjacentes à perícia no treino, dividindo-as em subcategorias. Por exemplo, a categoria geral, a estratégia de treino, foi dividida em cinco subcategorias (por ordem decrescente de importância): 1) intervenção de instrução; 2) performance no treino; 3) programação; 4) lidando com as preocupações dos atletas; 5) performance na competição. Entre estas, a subcategoria de intervenção da instrução foi posteriormente dividida em onze subclasses, das quais as duas mais importantes foram o planeamento do treino e a emissão de *feedback*.

Tal estudo encontrou uma evidência de tipos diferentes de conhecimento inter-relacionados – incluindo o conhecimento processual, o declarativo e o metacognitivo – e demonstrou que a perícia no treino está organizada diferentemente do apresentado nos manuais de treino. Esta evidência deixa claro que nenhuma base teórica existe para explicar que fatores são mais importantes no processo de treino e que relações entre estes fatores são mais significativas. (Côté et al., 1995). Apesar de o treino ter surgido como uma disciplina científica (Woddman, 1993), não existe nenhuma base de compreensão que represente a realidade complexa do contexto do processo de treino no qual o treinador atua.

No segundo estudo, Côté et al. (1995) descreveram a estrutura cognitiva de treinadores de ginástica de alto nível em termos de modelo mental. Os modelos mentais dos treinadores têm sido caracterizados como estruturas flexíveis e adaptadoras, correlacionando conhecimentos sobre: a) o objetivo da tarefa do treino, que visa proporcionar o aumento da performance dos atletas; b) o processo de treino, onde estão presentes as etapas de organização do treino e de competição; c) as características pessoais dos atletas; d) as características pessoais do treinador; e) os fatores contextuais.

Estes componentes foram selecionadas para identificar as diferentes variáveis relacionadas com a performance dos treinadores no processo de treino e descrever o modo

como o conhecimento dos treinadores é processado para resolver os problemas e melhorar a performance dos atletas.

Este estudo demonstrou que, quando associados com as percepções e as necessidades pessoais do atleta ou uma situação específica de treino, estes modelos mentais geram modelos de operação para intervenção, nos quais o progresso do potencial estimado do atleta parece ser um elemento crucial.

Segundo Leplat (1990), dentro do seu ambiente de atuação, as ações do treinador são baseadas na implementação do seu conhecimento prático que, por natureza, pode ser explícito ou implícito. O conhecimento explícito é descritivo, teórico e declarativo, e pode facilmente ser verbalizado e comunicado. No treino desportivo, este tipo de conhecimento abarca não só o conhecimento científico e técnico sobre o esporte, como também as teorias prescritivas de treino e os modelos de instrução. O treinamento implícito do treino parece corresponder ao que Côté et al. (1995) analisaram nos termos do modelo mental. Este tipo de conhecimento, altamente dependente da experiência do indivíduo, suporta a flexibilidade e a adaptabilidade do treinador expert ao novo, ao inesperado, ou a tarefas problemáticas (Côté et al., 1995; Saury & Durand, 1996).

A instrução fornecida interfere na apreensão que os sujeitos fazem da tarefa e, conseqüentemente, na forma como a irão desempenhar. (Mesquita, 1998).

Vale ainda mencionar Santos e Shigunov (2001) ao afirmarem que o treinador deve utilizar conhecimentos construídos de forma racional, sistemática e contínua, assim como os construa, mediante ao “feeling” adquirido com a prática, com objetivos que devem transcender a mera aquisição de medalhas e “status”, mas também, respeitar o ser humano com quem trabalha, para que quando esse não produzir, enquanto atleta, possa continuar utilizando o mesmo tipo de modalidade esportiva para melhorar seu nível de qualidade de vida.

### *Os jovens e o significado da prática dos Jogos Desportivos Coletivos*

Na sociedade moderna, os jovens estão constantemente envolvidos em atividades esportivas. Centenas de milhões de jovens, em todo mundo, participam hoje em programas de esporte escolar, lazer ou de rendimento.



O comprometimento da criança com a prática esportiva regular, conforme Sobral (1993), iniciou-se após a realização dos Jogos Olímpicos de Roma, em 1960; contudo, o envolvimento de jovens no esporte é um fenômeno relativamente recente.

Desde muito tempo o esporte é considerado um meio válido para adquirir valores como cidadania, perseverança, superação, cooperação, conhecimento dos próprios limites, auto-estima, criatividade, respeito aos demais, tolerância, responsabilidade, controle emocional, autodisciplina, justiça, trabalho em equipe, integridade (Balbino, 2005).

Com a crescente participação de jovens em eventos esportivos, na busca de rendimento de alto nível, Krebs (1995) destaca que o treinamento e a participação competitiva destes escalões etários tem sido uma réplica, ou uma adaptação mais ou menos estreita, dos conhecimentos e formas de organização do esporte de alto rendimento de adultos.

O papel do educador no processo da iniciação desportiva é relevante, pois é o professor de Educação Física que na maioria das vezes possibilita o despertar, segundo Bracht (1992), para uma nova maneira de perceber o esporte, evitando que o "princípio do rendimento, da competição discriminatória e do esforço pessoal e individual para vencer o adversário" seja utilizado como norteador principal desse novo enfoque, procurando "desenvolver um esporte em que se busca o jogar com e não contra o adversário..." (p.188). Um esporte onde a ação priorize a coletividade (não só os companheiros, mas, também, os adversários), dentro de uma nova perspectiva sócio-esportiva.

Os jogos esportivos coletivos se caracterizam pela necessidade de solucionar situações de jogo continuamente variáveis, em completa e imediata harmonia com os companheiros de equipe e considerando a oposição dos jogadores da equipe adversária. Portanto, conforme Teodorescu (1984), os jogos esportivos coletivos representam uma forma de atividade social, organizada com caráter lúdico do exercício físico onde os participantes estão agrupados em duas equipes numa relação de adversidade típica não hostil.

Os Jogos Esportivos Coletivos possuem, segundo Mesquita (1994), algumas características em comum, como a aciclicidade técnica, caráter complexo da técnica, atenção distributiva, incidência morfológico-funcional e participação psíquica intensa.

Quanto ao papel dos professores no contexto dos JEC, há pelo menos três concepções diferentes predominantes na atuação destes no ensino das práticas esportivas.

Segundo Rochefort (1998), a primeira delas, chamada iniciação esportiva, visa a aprendizagem esportiva com base na movimentação técnica específica de algum esporte. Funda-se na presunção de que a criança deve ter adquirido na Educação Física os padrões motores fundamentais e ao ingressar na “escolinha” já se apresentaria como apta a realização de movimentos de maior complexidade.

A segunda concepção, conforme Rochefort (1998), igualmente é denominada de iniciação esportiva, mas que, de forma diferente da anterior, preconiza uma formação mais ampla e abrangente, onde as atividades corporais diversificadas e a abertura para a introdução da criança em mais de uma prática esportiva fazem a tônica da proposta; assim, é necessário que se possibilite à criança, primeiramente, padrões motores gerais esportivos antes de um estudo mais aprofundado em uma determinada prática.

Finalmente, a terceira concepção apontada por Rochefort (1998), chamada de especialização esportiva, consiste na aprendizagem de uma determinada prática exclusivamente à luz de sua regulamentação e de suas aplicações técnicas e táticas. Interessante observar que Lettnin (2005) chama a atenção para o fato de que as crianças buscam a prática esportiva com o intuito de cedo se tornarem campeãs.

Sobre este tema, segundo Chaves (1985), quando a criança tem um ídolo, que geralmente é um dos atletas de destaque desta ou daquela prática escolhida, ela o tem como exemplo. Para o mesmo autor, duas têm sido as saídas encontradas pelos professores para tratar da questão com seus alunos. Uns preferem mostrar que para se tornar tão bom quanto seu ídolo será preciso um sacrifício a mais, uma grande dedicação, e isso se dará se ela submeter-se a um rigoroso e criterioso programa de preparação. Outros preferem mostrar à criança que, antes de tudo, ela precisa ser ela mesma e percorrer um caminho onde ela poderá chegar a ser quem sabe um atleta, mas para isso ela irá descobrindo gradativamente suas potencialidades e capacidades, e ele, professor, está ali justamente para ajudá-la nesta caminhada (Lettnin, 2005).

A mesma autora afirma, ainda, que para um melhor aprendizado é preciso considerar a criança como centro da preparação de qualquer planejamento, onde o conteúdo e o método a ser utilizado deverão preencher seus anseios e despertar

curiosidades, promovendo-se um grau de interesse e respeitando-se os limites (Lettnin, 2005, p. 27).

### *Desenvolvimento das capacidades técnico-táticas no processo de ensino-aprendizagem*

No voleibol, habilidades técnicas e táticas, características antropométricas e capacidade de rendimento físico dos atletas são fatores importantes que contribuem para o sucesso competitivo do conjunto (Anfilo & Shigunov, 2004).

No voleibol, habilidades técnicas e táticas, características antropométricas e capacidade de rendimento físico são fatores importantes que contribuem para o sucesso competitivo do conjunto.

Como já visto nas páginas anteriores, o jogo desportivo coletivo é caracterizado pelo estabelecimento de relações de cooperação entre os jogadores da mesma equipe, bem como de adversidade com os jogadores da equipe adversária, estabelecendo um confronto direto de oposição entre ataque-defesa ou defesa-ataque (Mesquita, 1998).

Desta forma o trabalho executado por um jogador e os seus companheiros consiste sempre na relação entre a execução de uma ação técnica e o resultado dessa ação (ou encadeamento de ações). Ou seja, os fundamentos técnicos constituem estruturas específicas de atos motores integrados, específicos de cada modalidade desportiva. As ações são sancionadas de acordo com regras determinadas pelo regulamento próprio de cada jogo. As regras enquadram de modo particular, em cada modalidade, as possibilidades que os jogadores têm para resolver os problemas motores que aparecem durante o jogo (Teodorescu, 1984).

Os fundamentos técnicos ocupam lugar de destaque no jogo de voleibol, pois sem eles é impossível jogar; sendo que a carência de um arsenal técnico é um dos problemas dos jogadores em todos os escalões. A técnica é composta por atos motores, movimentos e variantes de movimentos, que são indispensáveis para intervir nas situações de jogo e de competição e para cumprir os objetivos nas situações concretas.

A variedade de atos motores que o jogador domina caracteriza o seu nível de habilidade técnica, que se traduz na sua capacidade de solucionar com maior ou menor eficácia as diversas situações e os problemas que lhe surgem durante o jogo. (Sisto &

Greco, 1995; Garganta, 1997). O domínio da técnica perfeita tem uma importância decisiva para alcançar bons resultados no jogo de voleibol, e a sua utilização cria a possibilidade de conduzir o jogador a realizar de forma mais efetiva determinada tarefa, tendo como finalidade alcançar o máximo de rendimento (Bayer, 1994; Rosado, 1997).

O ensino-aprendizagem da técnica é um processo a ser trabalhado a longo prazo, sem interrupções e nunca é concluído, ou seja, realiza-se durante toda a vida desportiva de um praticante, e o seu aperfeiçoamento deve ser uma constante, para o qual o treinador deve considerar a coordenação, a habilidade e o equilíbrio como bases motoras para a sua melhoria (Barbanti, 1997).

Pode-se afirmar que o ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento da técnica constituem componente importante no processo de treino a longo prazo do jovem atleta, o qual deve adaptar-se às condições e exigências específicas da modalidade desportiva que pratica. O ponto fundamental no treino dos fundamentos técnicos é levar o atleta a fazer pleno uso das suas capacidades e do seu potencial motor num crescimento gradual, no sentido de desenvolver e ampliar o seu repertório motor, manifestado na modalidade desportiva que pratica, com o objetivo de atingir o máximo rendimento.

Na bibliografia especializada encontram-se várias formas de definir a técnica. De modo geral, pode-se associar a técnica com a execução de um modelo ideal, ou com a intenção de execução de um modelo. Nas tarefas abertas, entretanto, o treino não deve ser orientado com vistas a uma configuração fixa e inalterável do movimento, mas sim deve, antes, estabelecer uma série de relações que permitam dirigir a ação e modificá-la parcialmente em função da situação em que se produza a execução (Manso et al., 1996).

O quadro 1 resume as definições de técnica com base em vários autores estudados da língua portuguesa e inglesa.

Quadro 1.

*Definições de técnica propostas por diferentes autores:*

Welford (1969)	Habilidade motora, ação organizada e coordenada que envolve a totalidade das cadeias sensoriais e os mecanismos centrais e motores.
Fidelus (1976)	Modo de executar uma tarefa determinada pela tática, considerando o nível de desenvolvimento da capacidade motora e mental do atleta.
Sotir (1977)	Conjunto de gestos técnicos específicos, tanto na forma como no conteúdo, utilizado com a finalidade de praticar com o máximo de rendimento uma atividade desportiva.
FFVB (1982)	Conjunto de ações de execução individual, com ou sem bola.
Bompa (1983)	Pode ser considerada como o modo de executar um exercício físico. Quanto mais perfeita é a técnica, menos energia é necessária para conseguir atingir o resultado.
Grossner e Neumayer (1986)	Movimento ideal de um movimento desportivo, definido pelos seus conhecimentos científicos e experiências práticas.
Harre (1987)	Técnica racional que capacita o atleta para empregar de modo econômico e ótimo a sua capacidade física.
Donskoy e Zaziorsky (1988)	Denomina-se efetividade do domínio da técnica de um ou outro atleta, no geral, em que esta se aproxime da variante mais racional.
Schnabel (1988)	Procedimento típico, específico, que permite resolver os problemas motores que se produzem no decorrer de uma ação desportiva.
Ozolin (1989)	Realização consciente e orientada dos movimentos e ações do atleta, direcionados ao alcance de um determinado efeito nos exercícios, relacionados com o desprendimento de esforços volitivos e musculares, com a observação de um determinado ritmo e com a utilização e a superação das condições do meio exterior. É o modo mais racional e efetivo possível de realização dos exercícios.
Moreno (1994)	É o domínio dos gestos específicos de uma modalidade desportiva, objetivando aplicar, com a máxima eficácia, na prática de um desporto, todas as qualidades desenvolvidas através da preparação física e ensino desportivo.
Konzag (1991)	É a execução do movimento adaptado às condições da situação de jogo e ao tipo somático do jogador, isto é, uma execução funcional e econômica que leva à realização dos objetivos do jogo.
Manno (1991)	Processo, conjunto de processos que se aprendem através do exercício, os quais permitem realizar o mais racional e economicamente possível e com a máxima eficácia uma determinada tarefa de movimento.
Tavares (1993)	Sistema de ações motoras racionais que, realizadas de forma eficiente, permitem elevados níveis de eficácia na obtenção de um resultado.
Rosado (1997)	Corresponde à existência de uma imagem ótima, um <i>standard</i> que é despersonalizado em relação ao executante e às condições de realização, não obstante as adaptações pessoais que, no entanto, se afastam de forma significativa do respeito por padrões fundamentais de execução.
De Rose Jr., 2006.	A técnica é entendida com a execução do movimento específico para cada modalidade, de maneira funcional e econômica, que possibilita a realização dos objetivos do jogo.

Fonte: Arellano (1994).

A prática tem demonstrado que a execução dos modelos é sempre interpretada de uma forma diferenciada e individual por cada jogador. A esta adaptação do modelo às peculiaridades do jogador e aos seus níveis condicionais e coordenativos denomina-se “estilo”. O estilo que cada jogador demonstra no momento de realizar uma execução técnica denota a sua característica pessoal, estando frequentemente acompanhado por elevados índices de economia de energia (Manso et al., 1996).

A técnica é vital para uma modalidade desportiva, e embora a sua importância varie de uma modalidade para outra, é evidente que, para se atingir um rendimento desportivo elevado, é preciso uma expressão ótima da técnica, visto que os outros fatores do rendimento desportivo somente serão eficazes quando complementados com a técnica. Assim, o aperfeiçoamento técnico deve receber, em cada modalidade, uma conotação diferente.

Carvalho et al. (1996) afirmam, a este respeito, que para algumas modalidades desportivas, a técnica é um elemento determinante, como, por exemplo, nos jogos desportivos coletivos, onde a seleção e a utilização da técnica decorrem da solução pretendida para as mais variadas situações do jogo. Para outras, é mesmo o fator preponderante no rendimento desportivo, como é o caso da ginástica rítmica desportiva, onde o refinamento técnico está intimamente associado ao resultado obtido.

Nos jogos desportivos coletivos a técnica, enquanto parâmetro determinante da ação de jogo constitui uma ação motora hiperespecializada (Bayer, 1994), que se expressa por meio de um repertório de ações executadas em função das tarefas que se tem em vista. (Kunze, 1981) e que são determinadas pelos elementos táticos (Fidelus, 1976; Moreno, 1994).

A forma como o atleta processa a informação que antecede a resposta motora é influenciada pela maior ou menor dependência da execução das habilidades técnicas de interferências externas. Como esclarece Deleplace (1994), se, por um lado, em relação a uma habilidade como o salto em altura, as informações são processadas pelo atleta no âmbito das habilidades utilizadas nos jogos desportivos coletivos, há um primeiro nível de informações processadas conscientemente, referenciado à avaliação da evolução provável e antecipada da relação de oposição. Há, também, um segundo nível, que envolve a decisão a ser tomada e que integra a execução (através de um gesto complexo) da habilidade. Mas, tanto o primeiro como o segundo nível de informação, estão relacionadas com a tomada de decisão tática.

Tudo isso leva a crer que, nos jogos desportivos coletivos, a técnica expressa um caráter relacional e de adaptabilidade, podendo ser considerada um meio da tática (Tavares, 1993) e, por isso, utilizada em função das necessidades apresentadas no jogo. Entende-se que a técnica e a tática se complementam reciprocamente, formando uma

unidade, na medida em que qualquer habilidade técnica só passa a ter significado se for aplicada em função da natureza específica do problema colocado pela situação de jogo.

Portanto, é preciso entender que o ensino e o treino das técnicas do Voleibol devem ser realizados a partir da lógica do próprio jogo, numa lógica contrária à de ensinar e treinar o jogo a partir de técnicas isoladas, o que aponta para a necessidade de desenvolver a maestria tática da técnica (Deleplace, 1979), a técnica situacional (Marchi, 1995) ou a técnica aplicada (Accame, 1991), em detrimento da aprendizagem e prática das técnicas à margem das exigências do jogo (Garganta, 1997).

Por sua vez Bunker & Thorpe (1982) sustentam a teoria de que quando os jogadores são submetidos ao modelo técnico de ensino dos jogos desportivos coletivos, estes revelam técnicas pouco flexíveis, pouca iniciativa, capacidades decisórias muito limitadas e pouco conhecimento do jogo. Devido a isso, propõem tais autores que o jogo seja ensinado a partir da perspectiva da ação tática, na qual a técnica deve estar integrada, até porque a técnica e a tática são indissociáveis.

Explica Murphy (1991) que a capacidade de decisão (que está relacionada com a capacidade de o jogador fazer uma leitura ajustada do jogo, associada à escolha adequada da técnica), bem como a execução correta do gesto técnico, constitui elementos determinantes na formação do jogador nos jogos desportivos coletivos. Sendo o Voleibol um esporte coletivo em franca evolução, este demanda cada vez mais que o jogador tenha uma maior mobilidade em todos os momentos do jogo e uma maior capacidade decisória nas diferentes fases do jogo. E a utilização de uma determinada técnica pelo jogador durante o jogo é feita sempre em função de um contexto. A sua intervenção é portadora de um significado para os demais colegas, dos adversários e da bola.

Desta forma, entre a técnica e a tática existe uma relação de cumplicidade, condicionando-se reciprocamente, formando uma unidade. (Graça, 1994/1995; Riera, 1995; Leali, 1996; Rink et al., 1996; Samuels, 1998). Portanto, qualquer habilidade técnica só adquire sentido se for utilizada para resolver situações que se encontram no contexto do jogo, ou seja, os jogadores recorrem às formas de execução cujas características são ditadas pela natureza do confronto (Garganta, 1997).

As habilidades técnicas têm a sua importância realçada quando fazem parte do contexto do jogo como um todo, na sua relação recíproca com a tática. Tal fato leva à observação das habilidades técnicas durante o jogo, no pressuposto de que a sua utilização

acontece em situações de envolvimento imprevisível e que, a todo o momento, se modifica de forma contínua. A sua oportunidade e, em parte, as suas execuções, estão dependentes dos contornos específicos de cada momento do jogo, que ditam o tempo e o espaço para a sua utilização (Graça, 1994/1995).

No processo de treino, os treinadores são unânimes em atribuir uma grande importância à dimensão técnica; a consecução dos objetivos do treino da técnica ocupa lugar de destaque dentro do planeamento. Os objetivos do treino da técnica abrangem, segundo Martin (1993), cinco pontos como princípios norteadores da aprendizagem e treino da técnica que os treinadores podem escolher para a sistematização e organização do processo de treino, bem como a seleção de conteúdos para alcançar os objetivos pretendidos:

- A aprendizagem de uma habilidade motora desportiva que forme a base de um determinado procedimento técnico (posturas e gestos);
- A aquisição do grau de padronização técnica, que pode ser caracterizado pela imagem biomecânica ótima. Este grau de padronização favorece ao máximo a racionalidade, eficácia e economia da utilização da técnica desportiva específica;
- A estabilidade na padronização e o controle da técnica: caracteriza a invariabilidade ou a constância relativa do comportamento, mesmo que estejam presentes as variações das condições interna e externa. Momento adequado para a introdução da aprendizagem dos procedimentos táticos;
- A padronização correta da técnica. A integração e a vivência da técnica dentro de um sistema tático de jogo;
- A capacidade de adaptação do jogador na utilização de variáveis da técnica de acordo com a situação com que ele se depara no jogo.

Geralmente, no sentido de encaminhar eficazmente todo o processo para alcançar o sucesso, os investigadores consideram que os treinadores devem fundamentar o treino da técnica através do suporte dado pela aprendizagem motora.

Nos jogos desportivos coletivos a atividade motora do jogador exige que ele seja capaz de efetuar um processamento das informações visuais com o objetivo, por um lado,



de analisar e interpretar a situação e, por outro lado, de executar a resposta com o máximo de precisão.

Segundo Graça & Oliveira (1995, p. 42),

Um jogador que apresente bom nível de processamento de informação poderá elaborar com sucesso um esquema mental de actuação motora. Isto é importante quando falamos da aprendizagem e formação dos elementos técnico-táticos do jogo. Ou seja, se os jogadores receberem uma informação objectiva sobre o tipo (carácter) do seu processamento, durante ou após a realização de uma acção, poderão interpretar e apreciar melhor as suas conseqüências.

É neste sentido que Hercher (1983 apud Graça & Oliveira, 1995) dá um significado importante ao ensino sistemático da apreensão do jogo. Isto é, o jogador ao adquirir informações de forma consciente, pode orientar-se mais corretamente durante o jogo e manifestar mais êxito nas ações táticas.

Por isso, o treinador, ao estruturar a relação existente entre os fatores técnico e tático no ensino dos jogos desportivos coletivos, deve proceder de modo a que o praticante entenda o que é que deve fazer (intenção tática), antes de conhecer como é que deve fazer (modalidade técnica). Também, atendendo à variabilidade das situações de jogo, importa que as ações técnico-táticas escolhidas pelos jogadores estejam de acordo com a antecipação das ações que o adversário tem intenção de aplicar (Graça & Oliveira, 1995).

Ainda de acordo com os citados autores, é por meio de um processo de explicação e de demonstração que o treinador fornece informações relativas às ações táticas do jogador. De acordo com Graça & Oliveira, (1995), aquelas são retidas na memória de curta duração sob a forma de uma imagem.

Por este motivo deve ser equacionada a quantidade de informação a ser transmitida, pois atendendo à capacidade limitada de processamento da informação e de a mesma se realizar de forma seqüencial no jovem, a transmissão de demasiada informação pode contribuir para cometer erros. Igualmente, dificulta a relação da informação mais pertinente e conseqüente rapidez e adequação da resposta.

Nesta perspectiva, a capacidade de captar a informação e de distinguir o essencial do acessório, são bases significativas quando se pretende incrementar o processo de aprendizagem técnico-tática com o ritmo necessário e a qualidade pretendida, aconselham Graça & Oliveira (1995).

Tavares e Faria (1993 apud Graça & Oliveira, 1995) apresentam as seguintes recomendações metodológicas para a aprendizagem e formação das ações técnico-táticas:

1) Diminuir as exigências colocadas ao nível do processamento da informação, reduzindo o número de elementos a transmitir. A redução da informação e da velocidade com que a mesma é transmitida têm-se revelado como métodos eficazes para desenvolver as capacidades mentais dos jogadores na resolução de ações técnico-táticas na atividade esportiva.

2) Na formação teórica da tática revela-se importante a instrução da tomada e processamento da informação por parte do atleta. Isto significa que para a eficácia na ação de jogo é importante o jogador perceber o maior número possível de sinais. Por outro lado, a concentração sobre os elementos de jogo que possuem significados, permite evitar uma sobrecarga da informação que no principiante conduz frequentemente a erros. Ou seja, é preciso focalizar a atenção do praticante na informação relevante, através da apresentação do essencial da execução motora.

3) O comportamento tático do jogador deve ser realizado e consolidado através de uma progressão na dificuldade da tarefa. Ou seja, utilizar exercícios: i) sem a presença do adversário (o processamento da informação é relativo à tarefa); ii) com adversário passivo (processamento da informação realizado evitando o constrangimento temporal da tarefa); iii) com adversário ativo (a informação toma neste caso a noção da realidade da competição).

4) O conceito de tática individual deve ser o ponto de referência básico para estruturar uma seqüência de aprendizagem das ações individuais nos jogos desportivos que possibilite a formação de jogadores com capacidades de decisão próprias.

5) Deve-se combinar o treino da percepção com o da decisão, ou seja, transmissão de esquemas de ação para resolver situações técnico-táticas específicas. (Tavares & Faria, 1993 apud Graça & Oliveira 1995).

Outra característica importante dos jogos esportivos coletivos é que todas as ações são determinadas do ponto de vista tático. Devido à continuidade, velocidade, amplitude, variabilidade e número de mudanças, o atleta está obrigado a decidir e elaborar respostas certas, precisas e velozmente, explicitando seu comportamento cognitivo.

O movimento esportivo, determinado predominantemente pela tática, implica em uma função do intelecto, uma atividade cognitiva. Neste contexto, pode-se afirmar que a tática é a soma de comportamentos individuais e coletivos, aquelas medidas e atitudes que permitem obter o nível ótimo, máximo das próprias capacidades, respeitando as regras e ao adversário.

Conforme recomenda Rizola Neto (2003), o treinador deve organizar o treinamento tático de maneira que o atleta possa conhecer o jogo de voleibol, levando-o a interpretar as situações que ocorrem durante uma partida. Para chegar a esse ponto entende-se que os atletas devem vivenciar situações de treinamento bem próximas da realidade de jogo. Desta forma, os exercícios devem criar situações de jogo, como a imprevisibilidade, para que as decisões sejam tomadas de forma rápida e eficaz.

O comportamento tático deve ser um ato orientado intencional e consciente. Para um atleta, a intencionalidade no jogo deverá estar condicionada pelos conceitos táticos que a análise da situação-momento sugerir.

Portanto, o conhecimento tático do jogo pode ser definido como sendo a interpretação correta da atitude a ser tomada pelo adversário e prever tal ação posicionando-se de forma que sua defesa seja favorecida. Exercícios de jogos combinados, de um contra um em jogo de ataque e defesa, um contra um em jogo de recepção e saque, jogo de um contra um em ataque e bloqueio, jogo de dois contra dois em ataque, bloqueio e defesa. Estas práticas propiciam aos atletas uma leitura do gesto do oponente e, então, desenvolver os recursos de posicionamento e gestos mais adequados a cada situação (Rizola Neto, 2003).

Igualmente, como descreve Greco,

A importância atribuída nas recentes pesquisas à capacidade tática e aos processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão nos jogos esportivos coletivos, resguardando o interesse e reconhecendo a tradicional importância da qualidade da execução técnica, constata a necessidade de se dimensionar até que ponto a perícia do jogador está ou não correlacionada com o nível de conhecimento tático que ele possa deter do jogo. (Greco, 2004, p. 56).

O processo de ensino-aprendizagem treinamento da criatividade é comparável com o movimento de um pêndulo, oscilando entre os diferentes conteúdos. A mesma relação se observa nos modelos de treinamento técnico e tático. O atleta deve escolher no

momento exato a resposta correta. A redução das idéias e alternativas de decisão de “n (muitas) a uma” exige a inclusão e aplicação da forma de pensamento denominada de pensamento convergente. O nível de rendimento do pensamento convergente é freqüentemente considerado na prática como um sinônimo de inteligência de jogo (Greco, 2004).

## CAPÍTULO III

### **MATERIAIS E MÉTODO**

#### **Caracterização da pesquisa**

Este estudo tratou-se de uma pesquisa descritiva (Thomas & Nelson, 2002), a qual buscou a descrição das características presentes no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol em jovens de 13 e 14 anos. Além disso, esta investigação caracterizou-se como um estudo de casos comparativo (Trivinões, 2001), que procurou obter informações sobre as sessões de treinamento implantadas em equipes mirins masculinas de três clubes com tradição no voleibol catarinense, e relacioná-las entre si.

#### *Participantes do estudo*

A população do estudo foi formada por todos os atletas de voleibol, do gênero masculino, e respectivos treinadores de equipes mirins (13-14 anos) pertencentes aos diferentes clubes filiados à Federação Catarinense de Voleibol.

Participaram do estudo 54 atletas, do gênero masculino, pertencentes ao escalão mirim bem como o respectivo treinador responsável pelas equipes do Clube Escolar Barão de Rio Branco (situado na cidade de Blumenau-SC), do Clube Escolar Cimed (situado na cidade de Florianópolis-SC) e Associação Desportiva Recreativa Marisol (situado na cidade de Jaraguá do Sul - SC).

A escolha dos três clubes foi intencional a partir dos seguintes critérios: clubes que compreendem uma escola de voleibol masculino (possuir equipes competitivas em diferentes faixas etárias), clubes melhores classificados nos últimos três anos em competições estaduais (Campeonato Estadual de Voleibol Mirim Masculino e Olimpíada

Estudantil de Santa Catarina) e clubes que tenham auxiliado na formação de atletas integrantes de seleções estaduais e nacionais infanto-juvenis e juvenis.

### *Instrumentos de coleta de dados*

Para a realização deste estudo foram observadas as sessões de treinamento na modalidade de voleibol, em três diferentes clubes catarinenses, para verificar possíveis diferenças no processo de ensino-aprendizagem-treinamento.

Para analisar as sessões de treinamento o instrumento utilizado concentrou-se basicamente em três esferas gerais: **complexidade das atividades, complexidade das tarefas e complexidade do campo ecológico.**

A observação dos treinamentos foi sistemática e direta com o emprego de filmadora e posterior transcrição dos dados em fichas de observação. O esquema adotado foi similar aos procedimentos utilizados por Latas (1992), para analisar, sob uma perspectiva ecológica, os processos que ocorrem em sala de aula. Da mesma forma, o esquema foi adaptado do estudo de Stefanello (1999), Nascimento & Barbosa (2000) e Saad (2002) para integrar os principais pressupostos teóricos que norteiam a Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner e também para contemplar a análise pormenorizada das tarefas realizadas (Anexos 1 e 2).

As atividades constituem unidades de ações organizadas que revelam a estrutura participativa e relacional da sessão de treinamento. O padrão organizativo da sessão pode ser alterado, durante períodos de tempo determinado, de acordo com a dinâmica de participação, materiais, meios ou recursos utilizados, podendo fornecer informações úteis sobre a estrutura relacional e suas variações, o fluxo dos acontecimentos, a organização e uso do tempo e espaço, as rotinas e regras estabelecidas e os papéis desempenhados.

Na análise da **complexidade estrutural das atividades** procurou-se determinar a duração (compreende o período de persistência temporal e resistência a interrupção da atividade); verificar a delimitação espacial requerida para a execução da atividade.

Considerando que as tarefas configuram o padrão de exigências distintas dos jogadores durante a sessão de treinamento, representando ações empreendidas com um fim claramente delimitado e com um meio em si mesmo definido, a análise da complexidade

das tarefas permite a compreensão do modo como o treinador transforma os objetivos e conteúdos do treinamento em atividades para os jogadores, bem como quais as adaptações efetuadas e quais as demandas estabelecidas.

Na análise da **complexidade estrutural das tarefas** procurou-se identificar inicialmente a função da tarefa enquanto aquisição global da técnica (visa a obtenção da idéia do movimento e a elaboração do plano motor), fixação/diversificação da técnica (procura focalizar aspectos particulares da execução técnica, referenciados aos pontos críticos de sua realização), aplicação da técnica (procura aplicar as habilidades técnicas em situações que contem os ingredientes do jogo, mas que facilitam a ocorrência do êxito) e competição (visam a aplicação das habilidades técnicas em situações que retratam as exigências da competição oficial).

Na seqüência, houve a preocupação de classificar as condições da tarefa como fundamento individual (exercício de aprendizagem lenta, metódica e não necessariamente relacionado ao jogo ou exercício de estímulo rápido com prática em tempo veloz, duração pequena e envolvendo muitos contatos), combinação de fundamentos (dois ou mais fundamentos em condições relacionadas ao jogo), complexo de jogo (situações de jogo que combinam enfoque tático com dois ou mais fundamentos) e jogo propriamente dito (competição governada por regras preestabelecidas, onde os resultados são decididos pelas habilidades, estratégias ou oportunidades).

A análise descritiva dos critérios de êxito das tarefas buscou classificar os critérios quanto a incidência na realização correta do movimento, no resultado do movimento e na aplicação em situação de jogo.

Na análise da **complexidade do campo ecológico** procurou-se classificar o envolvimento ou conduta do treinador em: centrado no treinador (treinador controla os contatos específicos de cada jogador), iniciado pelo treinador (treinador coloca a bola em jogo com diversas jogadoras para uma posição predeterminada) e retroalimentação (treinador providencia informações após a resposta do jogador, corrigindo, modelando, apressando ou re-enfocando). Por último, procurou-se caracterizar o envolvimento ou conduta dos jogadores enquanto congruente (conduta do jogador corresponde à tarefa colocada pelo treinador), modificadora (conduta do jogador muda a tarefa deixando-a mais fácil ou mais difícil), suportiva (conduta do jogador auxilia na tarefa para a execução de outros) e espera (conduta do jogador de aguardar, pausa, demora).

Algumas considerações são necessárias para a rotina de análise por técnica de vídeo, segundo Sanders (2004):

- Permissão (estabelecida neste estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).
- Campo de visão: checar o campo de visão do equipamento em um reconhecimento do local, antes da observação em si.
- Ângulo de filmagem: estabelecer um ângulo de filmagem que seja possível observar o treino em toda a sua extensão, além de captar as reações ao longo do treino.
- Checar a energia: verificar se existe tomada de energia próxima ao local escolhido, para assim evitar o uso da bateria.
- Avaliar a velocidade de captação da câmera: para uma análise quantitativa dos dados a velocidade de captação deve ser de 1/500s no mínimo.
- Iluminação: deve-se considerar a iluminação local, se o treino for à noite verificar na checagem do local a iluminação e se esta é suficiente. Se for luz do dia verificar se esta não causa reflexo na filmagem.
- Data e hora da filmagem: sempre que possível colocar na filmagem data e hora na tela para verificar que o treino filmado coincide com algum dos treinos observados.
- Identificação das fitas: imediatamente após testar o material, identificar a fita com o máximo de informações como local, treinador, entre outros.

Para testar a reprodutibilidade intra-avaliador do instrumento, um observador avaliou as ações dos jogadores em um treino e após o intervalo de sete dias realizou novamente a avaliação do referido treino. Na comparação dos dados utilizou-se a correlação de Pearson, obtendo concordância em todos os fundamentos avaliados (tabela 1).



Tabela 1.

*Reprodutibilidade intra-avaliador do instrumento de avaliação dos fundamentos técnico-táticos do voleibol*

<b>Categorias</b>	<b>Correlação de Pearson (r)</b>
Atividade	0,937*
Delimitação Espacial	0,887*
Função da Tarefa	0,863*
Condição da Tarefa	0,933*
Critério de Êxito	0,910*
Conduta do Treinador	0,911*
Conduta do Atleta	0,923*

\*  $p < 0,05$ .

Na reprodutibilidade interavaliadores do instrumento de avaliação da Complexidade Estrutural das Atividades, das Tarefas e do Campo Ecológico, utilizou-se o índice Kappa, determinando a concordância da observação e avaliação de dois diferentes avaliadores, em relação às ações do jogo (tabela 2).

Tabela 2.

*Reprodutibilidade interavaliadores do instrumento de avaliação da Complexidade Estrutural das Atividades, das Tarefas e do Campo Ecológico.*

<b>Dimensões das sessões de treinamento técnico-tático</b>	<b>Índice Kappa</b>	<b>Concordância (%)</b>
Atividade	0,870	91,78
Delimitação Espacial	0,889	91,67
Função da Tarefa	0,932	94,87
Condição da Tarefa	0,891	91,89
Critério de Êxito	0,916	94,44
Conduta do Treinador	0,917	93,10
Conduta do Atleta	0,937	94,74

Os resultados da Tabela 2 apontam uma forte concordância interobservadores, em todas as dimensões das sessões de treinamento técnico-tático avaliadas.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas face-a-face com os treinadores, em um ambiente reservado nos dias e horários previamente marcados, utilizando-se de um gravador. Elas partiram de temas geradores (Anexo 3), que foram adaptados do roteiro elaborado por Graça (1997) e Afonso (2001), para obter informações sobre a biografia do treinador, as fontes de conhecimentos que subsidiam as sessões de treinamento técnico-tático, a abordagem pedagógica desenvolvida nas sessões e planejamento referente ao processo ensino-aprendizagem-treinamento implementado nas sessões. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e apresentadas aos treinadores, tanto para confirmarem o conteúdo transcrito quanto para assegurarem a validade das declarações.

### *Coleta de dados*

Em um primeiro momento, para a realização da coleta de dados, foi feito um contato prévio com diretores ou coordenadores dos clubes selecionados bem como, com os treinadores responsáveis pelas equipes investigadas, explicando-se o objetivo do estudo e solicitando-se autorização para a realização da pesquisa com os clubes e seus respectivos treinadores.

Após a autorização prévia para a realização da investigação, foram agendadas as datas para a observação das sessões de treinamento técnico-tático, bem como, foram obtidos os respectivos termos de consentimento livre e esclarecido.

A coleta de dados foi realizada nos meses de maio, junho e julho do ano de 2006. Nos períodos de preparação básica e específica, sendo observadas, de três a quatro semanas típicas das sessões de treinamento técnico-táticas de cada clube investigado. Este período justifica-se por anteceder os dois meses consecutivos de competições regionais e estaduais, sendo que, no período competitivo a carga dos treinamentos é reduzida e direcionada para a preparação dos jogos.

### *Análise dos dados*

Os dados foram analisados, inicialmente, através da estatística descritiva (média, frequência percentual e desvio padrão), contidos no programa SPSS, versão 11.0. Na análise dos dados categóricos foi utilizado o teste de associação Qui-Quadrado. O nível de significância adotado foi de  $p < 0,05$ , contidos no programa SPSS, versão 11.0.

Para testar a reprodutibilidade intra-avaliador do instrumento utilizou-se a correlação de Pearson, na reprodutibilidade interavaliadores do instrumento utilizou-se o índice Kappa.

Por sua vez os dados referentes às entrevistas dos treinadores foram utilizados como caráter complementar na observação direta e sistemática das sessões de treino das equipes pelo observador.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para facilitar o entendimento, e frente à complexidade e quantidade de dados, inicialmente descreveu-se sobre a bibliografia, as fontes de conhecimento e as abordagens metodológicas dos treinadores. Posteriormente, optou-se por apresentar e discutir os resultados obtidos na caracterização das sessões de treinamento associando-se com a entrevista dos treinadores. Na análise dos dados foram consideradas a frequência e a frequência percentual, a duração e duração percentual em cada variável apresentada.

#### *Caracterização dos treinadores*

##### *Treinador da equipe A*

###### Biografia:

O Treinador da equipe A, como grande maioria dos treinadores de formação, iniciou a sua prática antes mesmo de entrar na faculdade. Hoje ele tem 34 anos e possui 16 anos de experiência na formação de atletas.

“Nesses 16 anos como treinador já trabalhei em todas as categorias do voleibol, sendo elas, a categoria pré-mirim, mirim, infantil, infanto-juvenil, juvenil e adulto. Trabalhei com atletas de 9 anos de idade até o adulto. No entanto, a categoria que eu mais trabalhei foi a categoria infantil com 16 anos de trabalho, e a categoria mirim com 11 anos de treinamento”.

O treinador começou a praticar voleibol aos 12 anos, em um dos clubes da cidade, jogou em todas as categorias de formação, até chegar ao adulto. Participou de vários campeonatos regionais, estaduais, e alguns nacionais nas diversas categorias.

Simultaneamente ao voleibol, também praticou, futebol e basquetebol até o período da adolescência.

“... sempre gostei de esportes. Pratiquei antes do voleibol outras modalidades. Aos 12 anos iniciei o treinamento em voleibol na escola, graças ao incentivo das professoras da educação física... ”.

#### Fontes de conhecimento do treinador:

A oportunidade de ser treinador surgiu na época da categoria juvenil, quando o técnico de uma cidade próxima ficou doente e pediu para que ele assumisse temporariamente os treinamentos de uma equipe feminina de voleibol da categoria feminino. Após passar por três clubes, em 1995, o treinador foi contratado para assumir o cargo de treinador da categoria mirim e infantil do atual clube.

A formação inicial do Treinador A, reflete a realidade de muitos acadêmicos, os estudos foram divididos, entre as obrigações acadêmicas, as obrigações profissionais e os treinos semanais como atleta.

“Um fato interessante é que eu entrei no curso de Educação Física, com a intenção de me formar técnico de voleibol, porém não havia naquele momento o curso de bacharel. Nesta época eu já trabalhava como técnico. Sem dúvida, a vida acadêmica foi a responsável pela formação da base de conhecimentos para a carreira de técnico”.

Ser treinador exige conhecimentos, dedicação e experiências, que vão além das aquisições de uma carreira de atleta. Ter sido ou ser um atleta de destaque não é garantia de possuir as qualidades e as competências necessárias para o processo de ensino-aprendizagem (Afonso, 2001 p. 225). A experiência de praticante é importante quando aliada ao conhecimento científico pedagógico (Araújo, 1994).

No decorrer dos anos o treinador da equipe A realizou vários cursos técnicos em voleibol e outras áreas como treinamento desportivo, nutrição, psicologia esportiva. Em sua formação continuada especializou-se no ano de 2003 em Educação Física Escolar. Também participou do Curso de Treinadores oferecido pela Confederação Brasileira de Voleibol, obtendo o título de Treinador Nacional no ano de 2000 e posteriormente de Treinador Internacional no ano de 2002.

Para ser treinador, é necessário possuir além de conhecimentos imprescindíveis sobre a técnica, a tática, as capacidades motoras e psicológicas, é necessário também ter um conhecimento multidisciplinar e uma competência pedagógica para o ensino-aprendizagem. Na sua relação com o treino de voleibol o treinador da equipe tem sua base de conhecimento fundamentada na prática e na teoria (Afonso, 2001).

“...em minha opinião: um técnico não deve apenas entender sobre a modalidade específica. Mas também deve possuir conhecimentos em outras áreas como a social e administrativa. O técnico em minha opinião é muito mais do que um repassador de técnicas desportivas. Ele auxilia na formação dos indivíduos. O convívio com os atletas é diário, as viagens freqüentes, portanto as interações professor- aluno (treinador-atleta), estão evidenciadas de forma mais incisiva do que a outros profissionais. A amizade, o respeito, a compreensão vão muito além do simples ato de ensinar uma modalidade esportiva”.

Para o treinador da equipe A, trabalhar num clube de tradição possibilitou a troca de experiência com os outros treinadores, coordenadores e supervisores que perante a comunidade esportiva são reconhecidamente considerados como *experts* no processo de formação. Esta troca de experiência, juntamente com as aprendizagens acadêmica possibilitou o enriquecimento pessoal e profissional.

“Penso que todos os conhecimentos são necessários (formação acadêmica, experiência como praticante, troca de experiência com outros treinadores, a busca da formação continuada), porém deve-se combiná-los aos saberes intuitivos”.

Abordagem metodológica:

Segundo o Treinador A, no início da sua carreira, ele priorizava os treinos de aquisição da técnica e fixação da técnica em relação à tática. Inicialmente para o treinador a técnica deveria ser ensinada antes de se jogar. A tática era aprendida após a fase de aprendizagem da técnica. Porém hoje em dia acredita que ambas são de fundamental importância e devem ser aprendidas simultaneamente não havendo uma hierarquia entre elas. Esta mudança de concepção se dá ao fato ao acesso a fontes de conhecimentos sobre as diversas formas de ensinar os esportes coletivos.

Sobre as diversas metodologias ele relata que procura identificar as principais contribuições de cada modelo (série de jogos, séries de exercício, estruturalista) e utilizar em seus treinamentos, mas alerta que não é seguidor de uma única metodologia.

No planejamento da equipe, o treinador da equipe A leva em conta as unidades que compõem o processo de treino: 1- plano plurianual; 2- plano Anual; 3- mesociclo; 4- micro-ciclo; e 5- sessão de treino.

O objetivo do planejamento Anual da equipe é embasado conforme o treinador nas principais competições do ano, que são a fase final da Olimpíada Catarinense de Voleibol, geralmente no final do mês julho de cada ano e a final do Campeonato Estadual Catarinense de Voleibol Mirim que acontece sempre no final do segundo semestre anual.

Segundo o treinador:

“Utilizo as bases do conhecimento do treinamento desportivo, para realizar este planejamento. Os planejamentos dos treinamentos técnico-táticos e físicos são realizados em conjunto pela comissão técnica (o técnico o assistente técnico e o preparador físico)”.

Segundo o treinador as sessões de treinamentos são divididas em micros ciclos semanais. A escolha do conteúdo e dos objetivos está de acordo com as necessidades do grupo e dos indivíduos. Existe previamente o consenso do que se espera do atleta em cada fundamento, porém observam-se as necessidades iniciais, segundo o treinador este é o ponto de partida. Também são discutidas as metas para cada competição. Estas metas se alteram conforme as dificuldades de aprendizagem do grupo. Portanto o planejamento é flexível e reflete as dificuldades e necessidades dos atletas.

No jogo utilizam-se formas *scouts* técnicos que avaliam a eficácia dos fundamentos de jogo, na realidade de jogo (ataque, bloqueio, contra-ataque, defesa, levantamento e saque). Além dos complexos de ações (saque-bloqueio-defesa-contra-ataque e recepção-levantamento-ataque).

Estas informações são importantes para a escolha dos conteúdos de treinamentos futuros, conforme relata o treinador:

“Nos treinamentos utiliza-se critérios individuais e coletivos. Nos critérios Individuais os atletas recebem metas a serem cumpridas por atividade. Ex: 10 saques solos na posição 1, 20 passes ‘A’. Nos critérios coletivos a equipe deve cumprir metas pré estabelecidas. Ex: A equipe deve virar 10 bolas no sistema de ataque, para passar para o

próximo rodízio. A equipe deve marcar 15 pontos para rodar ( virar a bola de primeira 2 pontos, virar a bola após ação defensiva 1 ponto, levar o ponto após ação defensiva do adversário -1 ponto e errar ação ofensiva -2 pontos). Utiliza-se a filmagem dos jogos para a observação dos adversários bem como a observação das ações dos jogadores da equipe”.

### ***Treinador da equipe B***

#### **Biografia:**

O treinador da equipe B é um jovem treinador, com 25 anos de idade, formou-se na Universidade Regional de Blumenau (FURB), com o título de graduação em Educação Física.

O treinador B iniciou sua prática como auxiliar técnico da equipe local, nas categorias infantil e infanto-juvenil, no naipe feminino, permanecendo durante 4 anos nesta função. No ano de 2001, aceitou o convite de treinar as equipes, Mirim e Infantil, no naipe masculino do mesmo clube. Esta oportunidade surgiu a convite do treinador da equipe principal no clube em que ele jogou voleibol durante 7 anos. O treinador da equipe B começou a jogar voleibol com 14 anos passando pela categoria Infantil e infanto-juvenil. Atuou em competições regionais, estaduais e nacionais como jogador.

Devido a esta relação com o esporte, ficou sensibilizado com o meio, decidindo cursar a Educação Física e ser treinador de voleibol.

Na opinião do treinador da equipe B as suas principais conquistas são:

- Vice-Campeonato Estadual Mirim Feminino 2002, Campeonato Estadual Infantil Masculino em 2006;
- 3º Lugar na Olesc 2006;
- Revelação de Jovens atletas para a Seleção Catarinense e Brasileira;
- Convocação para trabalhar com a Seleção Catarinense em 2006.



Fontes de conhecimento do treinador:

Sobre as principais fontes de conhecimento do voleibol, o treinador da equipe B, destaca a formação inicial, a formação continuada, a experiência como jogador de voleibol, a relação com treinadores mais experientes e cursos em outras áreas do conhecimento.

Quanto à formação Inicial o treinador destaca:

“A minha Formação Universitária foi de Bom a Ótimo, na FURB, e a disciplina de voleibol foi ótima a meu ver contribuindo de forma complementar no início da minha formação como treinador. Porém, na atuação profissional atual a minha graduação deixou um pouco a desejar devido à falta de cadeiras na grade curricular e também na falta de uma relação maior das cadeiras com a realidade profissional do treinamento desportivo, Estadual e Nacional”.

Na formação Continuada o treinador da equipe B possui a especialização em Fisiologia do Exercício, e essa formação segundo o treinador:

“...contribui muito na atuação como treinador, pois foi uma forma de aprender a quantificar e qualificar as seções de treinamento e a parte física já que não tenho especialização em treinamento desportivo”.

Sobre a literatura específica da área o treinador revela que não tem nenhum autor preferido, porém alguns livros de voleibol são atualmente utilizados como base de leitura: Bojikian J.: **Iniciação do voleibol** do e a Shondell, D.: **Bíblia do Treinador**; além de pesquisas na Internet, sobre assuntos relevantes ao processo de ensino aprendizagem do voleibol.

Em sua opinião todos os tipos de cursos e leitura têm acrescentado na formação como treinador, estes estudos são tanto nas diversas áreas do conhecimento, como também na área específica do voleibol.

“...fiz alguns cursos de voleibol, Fisiologia, nutrição, treinamento desportivo, psicologia, e com certeza todos eles contribuíram de alguma forma para melhorar a minha de atuação como treinador”.

Abordagem metodológica:

A concepção metodológica traduz-se nas ações adotadas pelo treinador dentro de um processo que visa alcançar elevadas potencialidades educativas de modo sistemático, consciente e com objetivos passíveis de serem atingidos.

Para o treinador da equipe B, o conhecimento do treinador de voleibol abrange 4 áreas fundamentais, que são as seguintes na sua ordem de importância: a técnica, tática, física e a psicológica.

A técnica e a tática são as que sustentam todo o conhecimento do treinador. O conhecimento da técnica, para o treinador B, destaca-se por ser a base onde assenta todo o aperfeiçoamento técnico dos jogadores.

O treinador procura fragmentar o conteúdo do jogo e utilizar seqüência pedagógica de exercícios divididos por níveis de dificuldade, do mais simples ao mais complexo e do fácil ao difícil. O processo de ensino-aprendizagem é dividido em três momentos, geralmente utilizando-se dos métodos global, parcial ou misto. No primeiro momento ensina-se a ação técnica (método parcial), e no segundo momento ensina-se à ação tática (método misto), e no terceiro momento procura-se juntar os fundamentos técnicos e táticos no jogo propriamente dito (método global).

O planejamento, como função de organização, permite determinar o conteúdo do processo de preparação que envolve os anos de formação dos jogadores. Permite ainda, ao treinador escolher o caminho por onde quer conduzir os seus jogadores, as atividades, os meios e os métodos que devem ser utilizados para alcançar os objetivos estabelecidos.

O treinador da equipe B estrutura seu planejamento de modo bem flexível, moldando-se de acordo com as respostas da sua equipe e as suas necessidades.

“As sessões de treinamento são planejadas de forma a atender as necessidades de cada grupo, quanto à necessidade física, técnica, tática e psicológica, numa progressão periodizada de forma a permitir a evolução do mesmo, sem que o mesmo sinta-se sobrecarregado durante as sessões”.

### *Treinador da equipe C*

#### Biografia:

O treinador da equipe C possui 7 anos de experiência de treinador das categorias de base do voleibol. Frequentou e foi aprovado no curso de Educação física pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Iniciou sua prática esportiva em voleibol aos 15 anos de idade na cidade de Porto Alegre/RS, na Sociedade SOGIPA, participando, assim, em competições regionais e estaduais na categoria infantil e infanto-juvenil, naquele estado.

Posteriormente mudou-se para Florianópolis/SC, para ingressar na universidade. Conciliou os estudos, com a prática esportiva. Na temporada de 1999 participou da equipe adulta da Intelbras que participou a Superliga de Voleibol 1999/2000, além do Campeonato Estadual de Voleibol Adulto Masculino, realizado pela Federação Catarinense de Voleibol.

O treinador da equipe C, à semelhança de muitos de seus colegas, estava no último ano da licenciatura quando iniciou a sua carreira como treinador de voleibol. “...Comecei a ser treinador no ano de 2000, logo após a superliga e paralelamente jogava pela UDESC (vôlei universitário)”.

Nesse período o treinador trabalhou em dois clubes da região. Atuando na categoria Mirim, Infantil e Infanto-Juvenil, no naipe feminino e masculino, além de trabalhar de auxiliar técnico em uma equipe adulta, participante da Superliga Nacional de Voleibol. Para o treinador as suas principais conquistas são:

- Fase final da Olimpíada Catarinense de Voleibol, no ano de 2003 (OLESC);
- Fase Regional da OLESC, no ano de 2004;
- Participar como assistente técnico em seleções estaduais nas categorias Infanto-Juvenil e Juvenil.

Fontes de conhecimento do treinador:

Sobre as fontes de conhecimento do voleibol, o treinador da equipe C, revela que no início de sua carreira, a experiência como jogador de voleibol, foi a sua maior fonte de conhecimento. “As vivências como jogador foram os parâmetros iniciais para minha atuação como técnico. É claro que o conhecimento obtido na universidade me ajudou, porém não foram suficientes”.

Posteriormente a relação com treinadores mais experientes, o convívio com os atletas e cursos em outras áreas do conhecimento, se tornou a principal fonte para o aprimoramento do conhecimento.

O treinador realizou o curso nível II, oferecido pela CBV (Confederação Brasileira de Voleibol), que o habilitou técnico em nível nacional, dando-lhe o direito de atuar em seleções estaduais nas categorias Infante-Juvenil e Juvenil. Ainda sobre o curso o treinador revela que: “...este curso foi fundamental pra mim. Houve uma parte teórica e outra prática. Na teórica tivemos palestras sobre temas relacionados ao treinamento e ao voleibol ministrado por especialistas locais e na segunda parte tínhamos que nos expor construindo treinos sobre temas específicos e aplicá-los na prática. A troca de informações foi muito rica. Aprendi bastante”.

Além de cursos específicos na área o treinador da equipe C possui cursos de formação geral, como Treinamento Psicológico de Atletas de Alto Nível e Nutrição de Atletas. Além de cursar a partir do ano de 2006 a especialização em Metodologia e Treinamento do Voleibol, numa Universidade local.

Abordagem metodológica:

Quanto à abordagem metodológica, o treinador acredita na importância da técnica, porém possui uma tendência de organizar seus conteúdos de uma forma a enfatizar a conduta tática.

O treinador ainda revela que o planejamento da equipe é embasado no calendário oficial da Federação Catarinense de Voleibol (FCV) e no calendário da Fundação Estadual de esporte (FESPORTE). “O planejamento é todo feito em cima da fase final da OLESC e final do Estadual Mirim, para a categoria Mirim. Porém, se há dúvida na classificação da

equipe nas etapas classificatórias da OLESC e do Estadual priorizamos a fase classificatória”.

O planejamento anual ainda é dividido em Macro-ciclos, Mesociclos e Micro-ciclos, sendo o ponto de partida do treinador as principais deficiências encontradas em cada atleta. Estas observações são realizadas de forma subjetiva, pois o único instrumento de observação é a observação subjetiva do treinador.

Sobre este assunto, o treinador relata manipular os exercícios de forma correta pra que a intensidade e o volume sejam ideais, sempre de acordo com o período no qual a equipe se encontra. Na análise deste processo de ensino-aprendizagem técnico-tático o treinador descreve: “...tenho bastante dificuldade em avaliar esse processo. Os aspectos técnicos são avaliados através das estatísticas durante o jogo, porem não possuo um instrumento para avaliar este processo durante os treinamentos técnico-táticos”.

*Complexidade estrutural das atividades, das tarefas e do campo ecológico.*

Na **Complexidade Estrutural das Atividades**, o modo de organização das sessões de treinamento pode variar de acordo com os objetivos gerais e objetivos específicos delineado pelo treinador em cada uma das etapas do treinamento, podendo sofrer alterações no que diz respeito à utilização dos espaços disponíveis, o tipo da atividade escolhida e a duração das atividades.

Na análise das sessões de treinamento técnico-tático durante o período básico e específico, das três equipes investigadas pôde-se observar que houve uma grande variedade na quantidade de atividades realizadas por sessão de treinamento (Tabela 3). Foram realizadas 208 atividades (2061`), sendo que destas, 81 atividades (692`45``) correspondem à Equipe A, 63 (726`50``) à Equipe B e 64 (642`05``) à Equipe C.

Tabela 3.

*Frequência e frequência percentual do conteúdo da categoria mirim das equipes investigadas.*

Conteúdo	Equipes						Total	
	Equipe A		Equipe B		Equipe C			
	f	%	f	%	f	%	T	%
Ataque	2	2,47	-	-	11	17,19	13	6,25
Bloqueio	3	3,70	8	12,70	-	-	11	5,29
Manchete	15	18,52	4	6,35	-	-	19	9,13
Toque	12	14,81	8	12,70	-	-	20	9,62
Saque	-	-	8	12,70	2	3,13	10	4,81
Saque – Recepção - Ataque	5	6,17	-	-	1	1,56	6	2,88
Saque - Recepção	2	2,47	1	1,59	6	9,38	9	4,33
Defesa – Levantamento - Ataque	-	-	2	3,17	1	1,56	3	1,44
<i>Side-out</i>	10	12,35	4	6,35	2	3,13	16	7,69
Transition	4	4,94	3	4,76	5	7,81	12	5,77
Jogo	1	1,23	-	-	-	-	1	0,48
<i>Side out-Transiton</i>	6	7,41	3	4,76	11	17,19	20	9,62
Toque - Manchete	4	4,94	2	3,17	-	-	6	2,88
Ataque - Defesa	3	3,70	9	14,29	4	6,25	16	7,69
Levantamento	5	6,17	1	1,59	4	6,25	10	4,81
Recepção - Levantamento	1	1,23	1	1,59	-	-	2	0,96
Defesa	2	2,47	7	11,11	1	1,56	10	4,81
Recepção	3	3,70	-	-	7	10,94	10	4,81
Levantamento - Ataque	3	3,70	2	3,17	8	12,50	13	6,25
Ataque – Levantamento - Bloqueio	-	-	-	-	1	1,56	1	0,48
<b>Total</b>	81	100	63	100	64	100	208	100

Quanto à escolha do conteúdo, houve uma diversificação por parte dos treinadores das equipes, demonstrando formas variadas para a obtenção dos objetivos de cada sessão de treinamento técnico-tático.

Para Mesquita (2000), a fim de que o desenvolvimento esportivo do atleta possa ser otimizado é preciso que o treinador organize o processo ensino-aprendizagem de maneira cuidadosa e refletida, objetivando desta forma propiciar situações de aprendizagem efetivas, consistentes e duradouras.

A mesma autora, ainda tratando do processo de ensino-aprendizagem, aponta que na organização desse processo é essencial que o treinador estruture o ensino metodicamente e seqüencialmente, levando o atleta a utilizar de maneira consistente e adequada em situações imprevisíveis e aleatórias (competição) determinada habilidade

técnica, fazendo com que ele a domine solidamente (sabendo como executá-la) apreendendo o seu sentido de aplicação (compreendendo o porquê de utilizá-la) (Mesquita, 2000).

Sobre a diversidade de conteúdo e alguns aspectos do ensino-aprendizagem o treinador da equipe B afirmou que as sessões de treinamento “são planejadas de forma a atender as necessidades de cada grupo, quanto à necessidade física, técnica, tática e psicológica, numa progressão periodizada de forma a permitir a evolução do mesmo, sem que o mesmo sintase sobrecarregado durante as sessões”.

O treinador da equipe A entende que “as sessões de treinamentos são divididas em micro-ciclos semanais. A escolha do conteúdo e dos objetivos vai de acordo com as necessidades do grupo e dos indivíduos. Existe previamente o consenso do quê se espera do atleta em cada fundamento, porém observam-se as necessidades iniciais de cada indivíduo. Este é o nosso ponto de partida”.

Estas declarações parecem indicar que os treinadores, buscam através das sessões de treinamento, atividades capazes de solucionar as dificuldades técnico-táticas encontradas na realidade de cada grupo de treinamento. Além de propiciarem através das sessões de treinamentos a possibilidades de desenvolverem de forma sistemática essas habilidades.

Para Mesquita (2000), o treinamento deve ser organizado mediante o estabelecimento de ligações entre o que foi adquirido e o que irá ser adquirido, sempre como um processo crescente, referenciado no antes e no depois. Para este processo a autora utiliza o termo progressão.

Na análise da Tabela 4 verificou-se, através das médias, que a equipe A tendeu a ter a frequência em torno de 7,36 atividades por sessão de treinamento técnico-tático, na Equipe B verificou-se que a média foi de 7 atividades e na Equipe C a média foi de aproximadamente 6,4 atividades por sessão de treinamento técnico-tático.

A média geral das três equipes analisadas foi de 6,93 atividades por sessão de treinamento técnico-tático.

Tabela 4.

*Média e Desvio Padrão das atividades por sessão de treino da categoria mirim das equipes investigadas.*

	Equipes			Total
	Equipe A	Equipe B	Equipe C	
Media	7,36	7	6,4	6,93
DP	3,73	1,73	1,95	2,44

Na observação dos Desvios Padrão notou-se que a frequência das atividades por sessão da Equipe A apresentou-se mais heterogênea. Por outro lado, a frequência das atividades por sessão da Equipe B apresentou-se mais homogênea.

A análise da utilização dos espaços disponíveis e de suas delimitações (Tabela 5) revelou que entre as equipes investigadas a equipe A (50,44%) seguido pela equipe B (35,40%) foram as que com maior frequência utilizaram à quadra inteira para a realização dos exercícios.

A equipe C optou para a realização dos exercícios a utilização de meia quadra (54,69%) facilitando a realização dos fundamentos, optando por atividades simplificadas e sem a presença de adversários.



Tabela 5.

*Frequência e percentual de delimitação espacial da categoria mirim das equipes investigadas.*

Delimitação Espacial	Equipes						Total
	Equipe A		Equipe B		Equipe C		
	f (frequência)		f (frequência)		f (frequência)		
Quadra inteira	57		40		16		113
	70,37 <sup>a</sup>	50,44 <sup>b</sup>	63,49 <sup>a</sup>	35,40 <sup>b</sup>	25,00 <sup>a</sup>	14,16 <sup>b</sup>	54,33 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Meia quadra	13		19		35		67
	16,05 <sup>a</sup>	19,40 <sup>b</sup>	30,16 <sup>a</sup>	28,36 <sup>b</sup>	54,69 <sup>a</sup>	52,24 <sup>b</sup>	32,21 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Duas mini-quadras	11		4		12		27
	13,58 <sup>a</sup>	40,74 <sup>b</sup>	6,35 <sup>a</sup>	14,81 <sup>b</sup>	18,75 <sup>a</sup>	44,44 <sup>b</sup>	12,98 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Três mini-quadras					1		1
					1,56 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>	0,48 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Total	81		63		64		208
	100 <sup>a</sup>	38,94 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	30,29 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	30,77 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Foi utilizada também a separação em duas ou três mini-quadras, o que aproximou os atletas das situações que continham semelhanças ao jogo, embora em espaço reduzido. Com relação às modificações, quanto ao espaço, número de jogadores entre outras, elas permitem ao jogo, segundo Greco & Benda (1998), exercer a função de um instrumento da aprendizagem, facilitando o acesso ao esporte formal. Neste contexto, os autores Guilherme (1979), Durrwachter (1984), Borsari (1989), Canfield & Reis (1998) e Bizzocchi (2000), sugerem a utilização de jogos adaptados, com quadras menores, menos jogadores, com a rede mais baixa e a bola menor, sempre praticada de forma alegre e divertida. O objetivo desta forma de ensinar, conforme Garganta (1995) consiste em desenvolver no praticante disponibilidade motora e mental que transcenda largamente a simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras de ação e princípios de gestão do espaço de jogo, assim como de formas de comunicação entre os jogadores.

De forma geral as equipes investigadas utilizaram à quadra inteira (55,66%) e a meia quadra (31,67%) na maioria das atividades ministradas. Portanto, identificou-se nas equipes envolvidas no estudo, uma predominância em desenvolver as atividades no espaço similar ao de jogo.

Na análise da Tabela 6, em relação ao tempo disponibilizado para utilização dos espaços, a equipe A (46,12%) e a equipe B (32,01%) foram as que com mais utilizaram o espaço de jogo para a realização dos exercícios. A equipe C optou depender maior parte do tempo na realização dos exercícios em meia quadra (42,79%) optando por atividades simplificadas e geralmente sem oposição.

Tabela 6.

*Duração e percentual de delimitação espacial da categoria mirim das equipes investigadas.*

Delimitação espacial	Equipes						Total	
	Equipe A		Equipe B		Equipe C			
	t (minutos)		t (minutos)		t (minutos)			
Quadra inteira	527,55		374,29		233,05		1135,29	
	76,23 <sup>a</sup>	46,48 <sup>b</sup>	51,52 <sup>a</sup>	32,98 <sup>b</sup>	36,34 <sup>a</sup>	20,54 <sup>b</sup>	55,10 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Meia quadra	79,35		251,21		284		614,56	
	11,47 <sup>a</sup>	12,91 <sup>b</sup>	34,58 <sup>a</sup>	40,88 <sup>b</sup>	44,29 <sup>a</sup>	46,21 <sup>b</sup>	29,84 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Duas mini-quadras	85,15		101		100,09		286,24	
	12,30 <sup>a</sup>	29,75 <sup>b</sup>	13,90 <sup>a</sup>	35,29 <sup>b</sup>	15,61 <sup>a</sup>	34,97 <sup>b</sup>	13,90 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Três mini-quadras					24,15		24,15	
					3,77 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>	1,17 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Total	692,55		726,50		641,29		2062,14	
	100 <sup>a</sup>	33,60 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	35,27 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	31,13 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Com relação ao tempo total utilizado para as atividades, ficou evidenciada maior relevância na utilização da quadra inteira (55,10%) em relação à meia quadra (29,84%) desta forma, ratificou-se a preocupação dos treinadores em utilizar o espaço representativo de jogo, além de realizarem atividades com oponentes, que caracteriza a seqüência lógica do jogo.

A análise revelou que foi utilizada também a separação em duas (13,90%) ou três mini-quadras (1,17%), o que aproximou os atletas das situações que continham as semelhanças do jogo, embora em espaço reduzido e facilitando a ocorrência do êxito. Greco (2002), afirma que no processo ensino-aprendizagem-treinamento o treinador necessita utilizar recursos pedagógicos, evitando um treinamento técnico de forma isolada, que não tenha conexão com a situação de jogo.

Portanto, a modificação do ambiente de jogo, com a simplificação e modificação das regras como: diminuição das dimensões do espaço de jogo e seus equipamentos, do número de jogadores reduzidos e tempo de jogo, entre outras que possibilitem a participação integral da jovem durante o jogo, encontram amplo apoio na literatura específica da área (Anton, 1990; Bayer, 2001; Greco et al, 1998; Ehret et al, 2002).

Quanto à **Complexidade Estrutural das Tarefas**, os resultados apresentados na Tabela 7, demonstram que os treinadores da equipe A (39,51%), a equipe B (57,14%) e a equipe C (42,19%) utilizaram o maior número de atividades que tinham como função a aquisição da técnica, seguidos por atividades de fixação da técnica.

Tabela 7.

*Frequência e percentual de função da tarefa da categoria mirim das equipes investigadas.*

Função da Tarefa	Equipes						Total	
	Equipe A		Equipe B		Equipe C			
	f (frequência)		f (frequência)		f (frequência)			
Aquisição global da técnica	32		36		27		95	
	39,51 <sup>a</sup>	33,68 <sup>b</sup>	57,14 <sup>a</sup>	37,89 <sup>b</sup>	42,19 <sup>a</sup>	28,42 <sup>b</sup>	45,67 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Fixação da técnica	32		20		19		71	
	39,51 <sup>a</sup>	45,07 <sup>b</sup>	31,75 <sup>a</sup>	28,17 <sup>b</sup>	29,69 <sup>a</sup>	26,76 <sup>b</sup>	34,13 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Aplicação da técnica	16		7		17		40	
	19,75 <sup>a</sup>	40 <sup>b</sup>	11,11 <sup>a</sup>	17,50 <sup>b</sup>	26,56 <sup>a</sup>	42,50 <sup>b</sup>	19,23 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Competição	1				1		2	
	1,23 <sup>a</sup>	50 <sup>b</sup>			1,56 <sup>a</sup>	50 <sup>b</sup>	0,96 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Total	81		63		64		208	
	100 <sup>a</sup>	38,94 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	30,29 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	30,77 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Ainda conforme os resultados apresentados na tabela 7 observou-se nos treinadores a tendência de estruturar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento da técnica de forma progressiva, agindo de acordo com o sugerido por Mesquita (1997), que destaca a importância do aumento gradual e progressivo dos níveis de exigência no desempenho dos jogadores, sendo que os exercícios constituem o principal meio de formação dos atletas e de concretização das intenções do treinador.

Estes dados parecem ser diferentes dos encontrados por Saad (2002) em estudos na modalidade de Futsal nas categorias pré-mirim e mirim. Segundo o autor, apesar da diversidade de progressões de exercícios empregada pelos treinadores, não foram encontradas exercícios que envolviam a aquisição global da técnica, nem evidências suficientes que justifiquem a preocupação dos treinadores em aumentar gradativamente a complexidade de execução dos exercícios.

Sobre este assunto, Mesquita (1997) esclarece que é de fundamental importância a passagem gradual e progressiva de uma tarefa simples para outra mais complexa, com o objetivo de criar condições para o jogador passar de um nível de desempenho atual para outro mais elevado.

Rink (1985 apud Lemos, 2005, p. 29) aponta o caminho para aumentar gradualmente a complexidade do treino, propondo uma caracterização das tarefas em quatro níveis: (1) exercitação de habilidades sem oposição; (2) combinação de habilidades sem oposição; (3) situações de oposição simplificadas e (4) exercitação em situações de oposição muito semelhantes às do jogo. Esta ordem não é obrigatoriamente sequencial nem é consensual entre autores, mas traduz a importância de existir outro figurino para além da antiga dicotomia entre situações simples sem oposição e jogo formal (Graça, 1994 apud Lemos, 2005, p. 29).

Ainda na literatura, verificou-se que Anton (1990) e Greco et al (1998) entendem ser na fase inicial do processo de ensino-aprendizagem o momento de aprendizagem de técnicas específica. Entretanto, os autores destacam também que a aprendizagem do gesto técnico deve ocorrer de uma forma global, ou seja, sem a realização de treinamento técnico visando à perfeição de movimentos. Além disso, sugerem os referidos autores que se atente à necessidade de exercitação desses gestos em situações pedagógicas que exijam adaptações e variabilidade de execução e aplicação.

Mesquita (2000), por sua vez, chama a atenção para o fato de que qualquer treinador que tenha em mente ensinar o conteúdo de treino precisa adotar uma apresentação que facilite tal aprendizagem. “Para tal, deve estruturar o processo de ensino-aprendizagem de uma forma progressiva permitindo ao atleta a aquisição consistente do conteúdo, bem como a garantia de uma utilização eficaz.” (Mesquita, 2000, p. 51).

Na análise da tabela 8, observou-se uma modificação do comportamento dos treinadores em relação ao processo de ensino-aprendizagem-treinamento da técnica. Desta

forma, identificou-se uma predominância dos treinadores da equipe A (40,33 %) e C (41,83 %) na escolha de atividades relacionadas à aplicação da técnica.

Portanto, evidenciou-se uma maior preocupação destes treinadores em possibilitar a variação na execução da técnica em situações que uniam dois ou mais fundamentos em situações relacionadas ao jogo. Esses dados são similares àqueles encontrados por Griffin, Siedentop & Tannehill (1998) no processo de treinamento de voleibol em equipes norte-americanas do mesmo escalão etário.

Tabela 8.

*Duração e percentual de função da tarefa da categoria mirim das equipes investigadas.*

Função da Tarefa	Equipes						Total	
	Equipe A		Equipe B		Equipe C			
	t (minutos)		t (minutos)		t (minutos)			
Aquisição global da técnica	105		214,14		172,45		491,59	
	15,17 <sup>a</sup>	21,36 <sup>b</sup>	29,48 <sup>a</sup>	43,56 <sup>b</sup>	26,88 <sup>a</sup>	35,08 <sup>b</sup>	23,86 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Fixação da técnica	241,55		386,11		149		777,06	
	34,90 <sup>a</sup>	31,10 <sup>b</sup>	53,15 <sup>a</sup>	49,71 <sup>b</sup>	23,22 <sup>a</sup>	19,18 <sup>b</sup>	37,70 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Aplicação da técnica	285,45		126,25		296,05		708,15	
	41,25 <sup>a</sup>	40,33 <sup>b</sup>	17,38 <sup>a</sup>	17,84 <sup>b</sup>	46,14 <sup>a</sup>	41,83 <sup>b</sup>	34,35 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Competição	60,05				24,15		84,20	
	8,68 <sup>a</sup>	71,32 <sup>b</sup>			3,76 <sup>a</sup>	29 <sup>b</sup>	4,09 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Total	692,45		726,50		642,05		2061,40	
	100 <sup>a</sup>	33,59 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	35,26 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	31,14 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Estes resultados apontam que os treinadores escolheram atividades que contemplassem não apenas os fundamentos técnicos de forma isolada, mas também atividades que desenvolvessem a capacidade do entendimento das ações de jogo.

Esta capacidade do entendimento das ações do jogo proporciona ao atleta um maior número de possibilidades na execução da técnica. Desta forma, o atleta ao perceber a ação de jogo vai escolher dentre as inúmeras alternativas a técnica que na sua compreensão melhor se adequou para aquela situação.

Neste sentido, Greco (2002) recomenda que o processo de ensino-aprendizagem do voleibol contemple as duas ordens de problemas que ocorrem no jogo. O primeiro relativo à seleção da resposta adequada à situação (tomada de decisão), e o segundo relativo à realização da resposta motora que solucione o problema (execução de uma técnica).

Mesquita (2000), a esse respeito, afirma que a decisão correta, por parte do jogador, das inúmeras opções táticas em condições competitivas depende, antes de tudo, do domínio qualitativo das habilidades técnicas. “Por tais motivos, a aprendizagem das habilidades técnicas constitui um aspecto fundamental a atender na etapa inicial da formação desportiva do praticante”.

Ao analisar-se a frequência percentual e a duração percentual dos treinadores da equipe A e C, observou-se que estes se mantiveram no mesmo padrão, enquanto o treinador da equipe B priorizou a utilização de exercícios que continham como função a aquisição da técnica e fixação da técnica, esta utilização proporcionou aos atletas o refinamento dos padrões de movimento através da repetição sistemática e da combinação dos fundamentos em situações de jogo facilitadas, portanto, possibilitou a familiarização dos jogadores com o contexto do jogo.

Contudo, as atividades que continham todos os aspectos do jogo (competição) foram pouco utilizadas pelas equipes envolvidas no estudo durante o período de investigação, representando apenas 4,09% do total de tarefas. Tais dados revelam a baixa importância atribuída pelos treinadores deste escalão etário à inserção dos atletas ao jogo propriamente dito, evitando expor os jogadores às exigências competitivas durante as sessões de treinamento. Estes resultados são similares aos encontrados por Nascimento & Barbosa (2000), onde o jogo propriamente dito constituiu a atividade com menor frequência de utilização nas categorias de formação do voleibol, nos períodos de preparação básica e específica.

A Tabela 9 refere-se às condições das tarefas realizadas nas sessões de treinamento e revela que os treinadores utilizaram progressões diferenciadas para a concretização dos objetivos das sessões de treinamento.

O treinador da equipe A priorizou a utilização de atividades que continham como função o fundamento individual (55,56%), o complexo de jogo (24,69%) e a combinação dos fundamentos (18,52%).

O treinador da equipe C priorizou a utilização de exercícios que continham como função o fundamento individual (37,50 %), a combinação dos fundamentos (34,38 %) e o complexo de jogo (28,13 %).

O treinador da equipe B priorizou a utilização de exercícios que continham como função o fundamento individual (61,90 %), a combinação dos fundamentos (30,16%).

Tabela 9.

*Frequência e percentual de condição da tarefa da categoria mirim das equipes investigadas.*

Condição da tarefa	Equipes						Total	
	Equipe A		Equipe B		Equipe C			
Fundamento individual	45		39		24		108	
	55,56 <sup>a</sup>	41,67 <sup>b</sup>	61,90 <sup>a</sup>	36,11 <sup>b</sup>	37,50 <sup>a</sup>	22,22 <sup>b</sup>	51,92 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Combinação de fundamentos	15		19		22		56	
	18,52 <sup>a</sup>	26,79 <sup>b</sup>	30,16 <sup>a</sup>	33,93 <sup>b</sup>	34,38 <sup>a</sup>	39,29 <sup>b</sup>	26,92 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Complexo de jogo	20		5		18		43	
	24,69 <sup>a</sup>	46,51 <sup>b</sup>	7,94 <sup>a</sup>	11,63 <sup>b</sup>	28,13 <sup>a</sup>	41,86 <sup>b</sup>	20,67 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Jogo	1						1	
	1,23 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>					0,48 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Total	81		63		64		208	
	100 <sup>a</sup>	38,94 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	30,29 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	30,77 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Portanto, ao observar as atividades dos treinadores da equipe A, B e C, percebeu-se a tendência dos treinadores em desenvolverem as habilidades técnicas dos indivíduos. Neste sentido, o atleta conhece inicialmente os componentes técnicos do jogo através da repetição de exercícios de cada habilidade específica da modalidade, sendo estes acoplados a outras séries de exercícios, com nível de dificuldade e complexidade crescentes (Gouvea, 2005).

Mesquita (2000, p. 55) chama a atenção ao fato de que o treinador deve estar ciente de que o ensino das habilidades técnicas tem que acontecer de forma organizada (dirigido e orientado), minimizando assim a ocorrência de automatismos errados posteriormente de difícil correção. O ensino das habilidades técnicas demanda também que ocorra em momento oportuno, ou seja, quando o atleta efetivamente estiver em condições

de adquiri-las. Além disso, a aquisição das habilidades técnicas demanda paciência por parte do treinador, pois a sua aquisição, além de se constituir num problema individual, não significa necessariamente o seu domínio imediato.

Conforme Greco (2002), no processo ensino-aprendizagem-treinamento o treinador necessita utilizar recursos pedagógicos, evitando um treinamento técnico de forma isolada, que não tenha conexão com a situação de jogo.

Dietrich & Durrwachter (1984) descrevem que este processo caracteriza-se por apresentar práticas que partem de elementos técnicos, táticos ou condicionais dos jogos, reunindo-os por etapas em conexões maiores (síntese), agregando, em seguida as partes, em conjuntos lógicos.

Acerca dos exercícios de treinamento, Mesquita (2000) aponta que estes são relevantes no processo de ensino-aprendizagem, pois constituem o principal meio de formação do atleta; nos exercícios o treinador materializa as suas intenções e através da sua prática os atletas aprendem os conteúdos de treino. “Neste sentido, eles comportam os objectivos a alcançar, bem como os conteúdos de treino que devem ser exercitados para tornar exequíveis à concretização dos referidos objectivos” (Mesquita, 2000, p. 67).

De forma geral, em relação a frequência e a frequência percentual, as equipes desenvolveram a maior quantidade de atividades que continham a função de fundamento individual (51,92%), seguidos pelos exercícios de combinação de fundamentos (26,92%) e por atividades de complexo de jogo (20,67%). Ressaltando aparente importância dos treinadores aos exercícios de desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Anfilo e Shigunov (2004) em um estudo sobre o processo de seleção e preparação da Seleção Brasileira masculina de voleibol infanto-juvenil.

Porém, ao comparar-se os dados da Tabela 9 e tabela 10, constataram-se diferenças de resultados nas tarefas ministradas pelos treinadores, demonstrando que a equipe A empregou mais tempo em atividades de complexo de Jogo (49,83%), seguido pelas atividades de fundamento individual (30,09%). A equipe B utilizou maior quantidade de tempo em atividades de fundamento Individual (48,54%) e de combinação de fundamentos (37,84%). Enquanto que a equipe C concentrou o tempo de suas atividades no complexo de jogo (30,55%) e em combinação de fundamentos (49,90%).



Estes resultados parecem indicar uma tendência dos treinadores em privilegiar em suas sessões de ensino aprendizagem processos metodológicos similares ao processo do jogo.

Tabela 10.

*Duração e percentual de condição da tarefa da categoria mirim das equipes investigadas.*

Condição da tarefa	Equipes						Total	
	Equipe A		Equipe B		Equipe C			
	t (minuto)		t (minuto)		t (minuto)			
Fundamento individual	207,25		353,10		125,40		685,76	
	30,09 <sup>a</sup>	30,22 <sup>b</sup>	48,54 <sup>a</sup>	51,49 <sup>b</sup>	19,54 <sup>a</sup>	18,29 <sup>b</sup>	33,32 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Combinação de fundamentos	78,25		275,31		196,05		549,61	
	11,36 <sup>a</sup>	14,24 <sup>b</sup>	37,84 <sup>a</sup>	50,09 <sup>b</sup>	30,55 <sup>a</sup>	35,67 <sup>b</sup>	26,71 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Complexo de jogo	343,15		99,10		320,20		762,45	
	49,83 <sup>a</sup>	45,01 <sup>b</sup>	13,62 <sup>a</sup>	13 <sup>b</sup>	49,90 <sup>a</sup>	42,00 <sup>b</sup>	37,05 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Jogo	60,05						60,05	
	8,72 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>					2,92 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>
Total	688,702		727,516		641,65		2057,87	
	100 <sup>a</sup>	33,47 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	35,35 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	31,18 <sup>b</sup>	33,32 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Contudo, não se pode deixar de registrar a grande variedade de combinações apresentadas. Evidenciou-se não haver um modelo único e padronizado de seqüência de exercícios a ser seguido pelos treinadores desta categoria, mas há uma preferência.

Estes resultados indicaram possíveis diferenças no modelo de ensino adotado entre os treinadores das equipes e na forma em que os treinadores transformaram os objetivos específicos e conteúdos de ensino em atividades.

Sobre este assunto, Bruno e Shigunov (2007) e Rodrigues (1997), enfatizam que a diversidade de modelos de treino varia conforme a categoria do treinador. Greco (2002) defende que o treinador sempre leva em consideração seu conhecimento, experiência vivida e sua relação com os atletas, haja vista que tais fatores influenciam diretamente os resultados do trabalho pedagógico.

Em relação a essa afirmação de Greco, destaque-se que em termos de experiência dos treinadores entrevistados para a pesquisa da presente dissertação, o treinador da equipe B possui 8 anos de carreira, é pós-graduado em Fisiologia do Exercício e possui vários cursos sobre Voleibol, Fisiologia, Treinamento Desportivo e Psicologia que segundo ele “com certeza todos eles contribuíram de alguma forma para melhorar a minha de atuação como treinador.” O treinador da equipe A tem 16 anos de carreira, é formado em Educação Física e possui extensa lista de experiência e de premiações em campeonatos, tanto na condição de atleta como de treinador. O treinador da equipe C tem 7 anos de experiência, é formado em Educação Física e antes de ser treinador atuou como atleta; atualmente está se especializando em Metodologia e Treinamento do Voleibol pela Universidade Gama Filho.

De forma geral as equipes envolvidas no estudo concentraram o tempo de suas atividades em exercícios de complexo de jogo (37,05%) seguidos por exercícios de fundamento individual (33,32%) e combinação de fundamento (26,71%). Indicando a preferência das equipes desta categoria em atividades que desenvolvam o atleta nas inúmeras possibilidades do jogo. Optando por modelos de ensino que desenvolvam a técnica específica, mas que também desenvolvam a capacidade tática do indivíduo. Estes resultados são semelhantes a um estudo realizado por Greco (2000), citado por Greco, Ferreira Filho & Souza, (2000) com jovens jogadores de voleibol demonstrou alta correlação entre o nível de conhecimento tático e a classificação final das equipes na competição, demonstrando a importância do componente tático dentro da estruturação, organização do treinamento em equipes competitivas.

Um aspecto importante observado foi a preocupação dos treinadores investigados em treinar a tática, juntamente com a técnica, e esta evidência é confirmada pela quantidade de tempo disponibilizado pelos treinamentos com tarefas de complexo de jogo. Na literatura da área, Coronado & González (apud Mendes, 2006, p. 64) defendem que a aprendizagem dos elementos técnicos deve ser paralela aos princípios táticos individuais, bem como há necessidade de proceder à iniciação dos meios táticos coletivos, como organização coordenada entre os jogadores e não como mecanização de ações. Neste aspecto, Tavares (1995) afirma que o treinador, ao estruturar a relação existente entre os elementos técnicos e táticos no processo de ensino-aprendizagem-treinamento dos JEC, deve proceder de modo que o jogador entenda o que deve fazer (intenção tática), antes de conhecer como é que deve ser feito (execução técnica).

Na tabela 11 se fez menção sobre o cruzamento da função da tarefa com a condição da tarefa, observando-se o tempo utilizado para a realização das atividades. Nesta perspectiva, verificou-se que nas tarefas de aquisição global da técnica nas sessões de treinamento as atividades prioritariamente foram realizadas de forma individual (77,90%), com o número elevado de repetições e com a diversificação nas variações das atividades para o objetivo proposto pelos técnicos.

Tabela 11.

*Duração e duração percentual de função da tarefa considerando a condição da tarefa da categoria mirim.*

Função da Tarefa	Condição da Tarefa								Total
	Fundamento Individual		Combinação de Fundamento		Complexo de Jogo		Jogo		
	t (minutos)		t (minutos)		t (minutos)		t (minutos)		
Aquisição global da técnica	381,59		106,25		2				490,24
	55,73 <sup>a</sup>	77,90 <sup>b</sup>	19,33 <sup>a</sup>	21,69 <sup>b</sup>	0,26 <sup>a</sup>	0,41 <sup>b</sup>			23,84 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Fixação da técnica	303,15		416,21		53,3				773,06
	44,27 <sup>a</sup>	39,23 <sup>b</sup>	75,73 <sup>a</sup>	53,87 <sup>b</sup>	7,01 <sup>a</sup>	6,90 <sup>b</sup>			37,60 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Aplicação da técnica			27,15		681				708,15
			4,94 <sup>a</sup>	3,83 <sup>b</sup>	89,55 <sup>a</sup>	96,17 <sup>b</sup>			34,46 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Competição					24,15		60,05		84,2
					3,18 <sup>a</sup>	28,68 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	71,32 <sup>b</sup>	4,10 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Total	685,14		550,01		760,45		60,05		2055,25
	100 <sup>a</sup>	33,32 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	26,75 <sup>b</sup>	100	37,01 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	2,92 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>

%a = percentual na coluna

%b = percentual na linha

Nas tarefas de fixação da técnica considerando a condição da tarefa, verificou-se que as atividades mais aplicadas nas sessões de treinamento foram as de fundamento individual (39,23%) e combinação dos fundamentos (53,87%).

Com relação a esse aspecto, pode-se constatar que os treinadores têm preferências por tarefas que desenvolvam dois ou mais fundamentos, demonstrando a preocupação de não desenvolverem exclusivamente elementos técnicos de jogo.

Nas tarefas de aplicação da técnica, as atividades evidenciadas foram as que proporcionam ao atleta a possibilidade de vivenciar na totalidade as ações e progressões do

jogo (89,55%), evidenciando a preocupação dos treinadores com o desenvolvimento global técnico-tático, onde a decisão da escolha da técnica está associada com o tipo de ação tática escolhida pelo jogador.

Esta observação encontra apoio na literatura, através de autores, como Tavares, (1993); Deleplace, (1979); Accame, (1991); Marchi, (1995); Garganta, (1997); Anfilo e Shigunov (2004). Nos jogos desportivos coletivos, a técnica expressa um caráter relacional e de adaptabilidade, podendo ser considerada um meio da tática e, por isso, utilizada em função das necessidades apresentadas no jogo. Entende-se que a técnica e a tática se complementam reciprocamente, formando uma unidade, na medida em que qualquer habilidade técnica só passa a ter significado se for aplicada em função da natureza específica do problema colocado pela situação de jogo.

Tabela 12.

*Frequência e percentual de critérios de êxito da categoria mirim das equipes investigadas.*

Critérios de êxito	Equipes						Total
	Equipe A		Equipe B		Equipe C		
	f (frequência)		f (frequência)		f (frequência)		
Realização Correta do movimento	45		46		26		117
	55,56 <sup>a</sup>	38,46 <sup>b</sup>	73,02 <sup>a</sup>	39,32 <sup>b</sup>	40,63 <sup>a</sup>	22,22 <sup>b</sup>	56,25 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Resultado do movimento	15		12		20		47
	18,52 <sup>a</sup>	31,91 <sup>b</sup>	19,05 <sup>a</sup>	25,53 <sup>b</sup>	31,25 <sup>a</sup>	42,55 <sup>b</sup>	22,60 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Aplicação em situação de jogo	21		5		18		44
	25,93 <sup>a</sup>	47,73 <sup>b</sup>	7,94 <sup>a</sup>	11,36 <sup>b</sup>	28,13 <sup>a</sup>	40,91 <sup>b</sup>	21,15 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Total	81		38,94		64		208
	100 <sup>a</sup>	38,94 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	30,29 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	30,77 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

A Tabela 12 refere-se aos critérios de êxito mais exigidos pelos técnicos nas diversas tarefas das sessões de treinamento. Na análise dos dados identificou-se que a ênfase dos treinadores das três equipes foi em tarefas de realização correta do movimento, indicando a prioridade em desenvolver e aprimorar os fundamentos técnicos desta modalidade. Priorizando nestas tarefas a eficiência do movimento (preocupação em fazer corretamente as atividades, da melhor maneira possível, representando a relação entre o

produto final e os recursos aplicados: a razão entre esforço e resultado, entre custo e benefício resultante) (ADM BR, 2004).

A equipe B e a equipe C utilizaram como forma secundária tarefas com ênfase no resultado do movimento, demonstrando a preocupação com eficácia do movimento. De acordo com Ferreira (1963., p. 433), eficácia é a qualidade de produzir efeito, de gerar bons resultados, ou seja, para o esporte pode-se entender como o resultado final da ação.

Acerca do domínio do movimento, segundo Mesquita (2000, p. 60), deve-se observar que no caso dos jogos desportivos coletivos a aprendizagem da técnica não é um fim em si mesma, mas sim precisa estar fundamentalmente orientada à eficácia em situação de jogo, então “a consolidação das habilidades técnicas deve ser feita em condições de exercitação que possuam os ingredientes do jogo, ou mesmo no próprio jogo”, recomenda a autora.

Neste contexto, um estudo sobre a técnica dos fundamentos (Mesquita, Marques & Maia, 2001) analisou a relação entre a eficiência, ou seja, a execução correta das ações técnicas, e a eficácia ou o resultado dessa execução na técnica das ações de manchete e cortada de jovens atletas. A amostra do estudo tinha 21 jogadoras com idade entre 13 e 14 anos que foram avaliadas através de filmagens em dois momentos distintos com intervalo de dois meses (18 treinos). Após essas avaliações e análise dos resultados, os autores concluíram que é muito importante distinguir o que é fundamental a ser aprendido em cada caso, pois, apenas certos aspectos da execução das ações estudadas tiveram relação maior com a eficácia das habilidades estudadas. Também concluíram que as exigências devem estar próximas das capacidades dos praticantes, pois, dificuldades impostas pelas tarefas exercem influência na execução de habilidades técnicas.

A esse respeito Mesquita, Marques & Maia (2001, p. 38) detectaram em seus estudos que existem aspectos da execução das habilidades (eficiência) que mostraram maior grau de associação ao resultado obtido (eficácia) relativamente a outros. Estes autores sugerem, portanto, que no processo ensino-aprendizagem é fundamental distinguir o que é mais importante de ser aprendido, na medida em que nem tudo se constitui como fundamento técnico essencial ao sucesso.

De forma geral, as equipes estudadas no que se refere aos critérios de êxito utilizaram principalmente tarefas de realização correta do movimento, seguidos pelos do resultado do movimento e aplicação em situação de jogo.

Portanto, demonstrou-se que os treinadores estão de acordo com os autores da área e possuem conhecimento sobre as diferenças entre a eficiência e a eficácia do movimento.

Os critérios de êxito exigidos pelos treinadores nas tarefas das diversas atividades propostas nas sessões de treinamento, segundo Mesquita (1997), são importantes para os jogadores terem clareza em relação aos objetivos dos exercícios almejados pelos treinadores, ou seja, que os jogadores possam direcionar sua atenção para os aspectos mais enfatizados pelo treinador na realização de determinada ação durante a realização das atividades.

Na análise dos dados da tabela 13, observou-se que os treinadores da equipe A e a equipe C optaram em utilizar maior quantidade de tempo em atividades que continham as tarefas de aplicação em situação de jogo. Estas atividades demonstram a intencionalidade dos objetivos específicos dos treinadores. As ações de jogo foram privilegiadas em detrimento a ações isoladas, favorecendo o entendimento do jogo (encadeamento de ações).

Tabela 13.

*Duração e percentual de critérios de êxito da categoria mirim das equipes investigadas.*

Critérios de êxito	Equipes						Total
	Equipe A		Equipe B		Equipe C		
	t (tempo)		t (tempo)		t (tempo)		
Realização Correta do movimento	169,45		421,40		180,35		771,55
	24,49 <sup>a</sup>	21,97 <sup>b</sup>	77,62 <sup>a</sup>	54,64 <sup>b</sup>	28,11 <sup>a</sup>	23,39 <sup>b</sup>	41,10 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Resultado do movimento	138,15		22,40		141,10		302,05
	19,96 <sup>a</sup>	45,80 <sup>b</sup>	4,13 <sup>a</sup>	7,43 <sup>b</sup>	21,99 <sup>a</sup>	46,78 <sup>b</sup>	16,07 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Aplicação em situação de jogo	384,45		99,10		320,20		804,15
	55,55 <sup>a</sup>	47,83 <sup>b</sup>	18,25 <sup>a</sup>	12,33 <sup>b</sup>	49,90 <sup>a</sup>	39,84 <sup>b</sup>	42,83 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Total	692,45		542,30		642,05		1877,20
	100 <sup>a</sup>	36,88 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	28,93 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	34,19 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

O treinador da equipe B optou por maior duração percentual por atividades que continham a tarefa de realização correta do movimento. Esta escolha demonstrou uma diferenciação dos demais treinadores.

Contudo, observou-se que os treinadores regularmente utilizavam o recurso de reunir o grupo em rodas ou fileiras, durante as sessões de treinamento, principalmente no início de cada atividade para expor quanto aos objetivos específicos e aos comportamentos que os jogadores deveriam adquirir nas sessões de treinamento observadas.

Para Mesquita (2000), mesmo que a aprendizagem seja um processo individual, o treinador pode exercer influência decisiva no nível de aprendizagem dos atletas estruturando o processo de instrução (preparação do conteúdo de treino) de maneira adequada, ou seja, de modo a atender aos componentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, deverá passar por três etapas: a análise da situação (quando o treinador projeta um percurso que deve ser seguido pelos atletas), a tomada de decisões (a determinação dos objetivos, metodologias e estratégias) e a aplicação, ou seja, a contextualização das decisões tomadas nos diferentes momentos de aplicação.

Tabela 14.

*Duração e percentual dos critérios de êxito considerando a função dasw tarefas da categoria mirim.*

Função da Tarefa	Critérios de Êxito						Total	
	Realização correta do movimento		Realização correta do movimento		Aplicação em situação de jogo			
	t ( minutos)		t ( minutos)		t ( minutos)			
Aquisição global da técnica	421,1		70,49		-		491,59	
	54,57 <sup>a</sup>	85,66 <sup>b</sup>	14,54 <sup>a</sup>	14,34 <sup>b</sup>	-	-	23,86	100 <sup>b</sup>
Fixação da técnica	350,5		387,21		38,55		776,26	
	45,43 <sup>a</sup>	45,15 <sup>b</sup>	79,86 <sup>a</sup>	49,88 <sup>b</sup>	4,80 <sup>a</sup>	4,97 <sup>b</sup>	37,68	100 <sup>b</sup>
Aplicação da técnica	-		27,15		681		708,15	
	-	-	5,60 <sup>a</sup>	3,83 <sup>b</sup>	84,73 <sup>a</sup>	96,17 <sup>b</sup>	34,37	100 <sup>b</sup>
Competição	-		-		84,2		84,2	
	-	-	-	-	10,48 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>	4,09	100 <sup>b</sup>
Total	772		485,25		804,15		2060,40	
	100 <sup>a</sup>	37,45 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	23,53 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	39,01 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Ao analisar o resultado apresentado na Tabela 14 observou-se que nas tarefas relacionadas à aquisição e aperfeiçoamento da técnica, a forma avaliativa utilizada foi a eficiência do movimento (execução correta de ações técnicas). Nas tarefas que se associou mais de um fundamento, utilizou-se como forma de avaliação a eficácia do movimento (o resultado dessa execução). Nas atividades que utilizam a forma sistêmica do jogo através dos sistemas ofensivos e defensivos, o critério utilizado para avaliar foi à aplicação dos fundamentos em condições semelhantes ao jogo. Observou-se que neste caso as correções das tarefas, feitas pelos treinadores, foram em alguns momentos a eficiência do movimento e em outros a eficácia do movimento.

Para Mesquita (2000) é na atividade de avaliação que o treinador realiza uma reflexão e o controle de todo o processo, com vistas a melhorar a sua intervenção e o resultado obtido por seus atletas.

A esse respeito também Graça (1998) entende que é da observação e avaliação dos comportamentos adotados e das decisões tomadas pelos atletas em jogo que o treinador pode retirar o quadro de problemas a ser trabalhado em contextos específicos, para tanto “criando situações de exercitação que acentuem uma das atividades parciais do jogo.” Igualmente são identificadas as necessidades de nível técnico dos atletas, para responder de forma mais segura aos desafios que se apresentam durante a competição. “A sua seleção é ditada pelo critério da relevância face aos objetivos de natureza tática, o que é necessário fazer no jogo, e não o inverso” recomenda o autor (Graça, 1998, p. 32).

No sentido de avaliar os processos que são adotados no treinamento, na entrevista com os técnicos constatou-se que os métodos por eles adotados são variados. O técnico da equipe A relatou que no jogo, utiliza-se dos *scouts* técnicos que avaliam a eficácia dos fundamentos de jogo e nos treinamentos utiliza-se critérios individuais (metas individuais) e coletivos (metas em grupo), além do recurso de filmar e analisar a atuação do time adversário.

O técnico da equipe C afirmou ter bastante dificuldade em relação à avaliação. Já o técnico da equipe B, relativamente à tarefa de avaliação, afirma que “todos os mecanismos de avaliação têm as suas particularidades, na parte física e realizada através de testes e re-testes, na parte técnica através de *scouts* de treino e jogo, e a tática através da avaliação da comissão técnica durante os treinos e jogos”.



Na Tabela 15 foram analisados os dados referentes ao conteúdo considerando a Condição da Tarefa da categoria mirim. Segundo aponta Mesquita (2000), o processo de treino pressupõe uma relação de cumplicidade entre aquele que ensina (o treinador) e aquele que aprende (o jogador), consubstanciada na matéria do treino (conteúdos). “Sendo assim, compete ao treinador organizar e dirigir o treino/competição, através da aplicação de situações permanentes e variadas de ensino-aprendizagem [...]” (Mesquita, 2000, p. 27).

Tabela 15.

*Frequência e frequência percentual do Conteúdo considerando a Condição da Tarefa da categoria mirim.*

Conteúdo	Condição da Tarefa								Total	
	Aquisição global da técnica		Fixação da técnica		Aplicação da técnica		Competição			
	f	%	f	%	f	%	f	%	T	%
Ataque	11	11,58	2	2,82					13	6,25
Bloqueio	9	9,47	2	2,82					11	5,29
Manchete	17	17,89	2	2,82					19	9,13
Toque	19	20,00	1	1,41					20	9,62
Saque	10	10,53							10	4,81
Saque - Recepção - Ataque			6	8,45					6	2,88
Saque - Recepção	2	2,11	7	9,86					9	4,33
Defesa - Levantamento - Ataque	1	1,05	2	2,82					3	1,44
<i>Side-out</i>			5	7,04	11	26,83			16	7,69
<i>Transition</i>					12	29,27			12	5,77
Jogo							1	100	1	0,48
<i>Side out-Transiton</i>			2	2,82	18	43,90			20	9,62
Toque - Manchete	5	5,26	1	1,41					6	2,88
Ataque - Defesa	12	12,63	4	5,63					16	7,69
Levantamento			10	14,08					10	4,81
Recepção - Levantamento			2	2,82					2	0,96
Defesa	3	3,16	7	9,86					10	4,81
Recepção	5	5,26	5	7,04					10	4,81
Levantamento - Ataque	1	1,05	12	16,90					13	6,25
Ataque - Levantamento - Bloqueio			1	1,41					1	0,48
<b>Total</b>	95	100	71	100	41	100	1	100	208	100

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Nas tarefas de aquisição global da técnica os treinadores das equipes mirins utilizaram de maneira geral as atividades de: ataque, bloqueio, manchete, toque, saque e

ataque e defesa. Na literatura encontraram-se estes conteúdos como sendo os fundamentos básicos a serem aprendidos por atletas deste escalão etário na modalidade de voleibol.

Nas tarefas de fixação da técnica as atividades mais usadas pelos treinadores foram: saque-recepção-ataque, saque-recepção, *side-out*, defesa e levantamento-ataque. Observou-se que os treinadores associaram os fundamentos em unidades, que seguem a lógica do jogo, desta forma os atletas desenvolveram as habilidades próximas à realidade do jogo propriamente dito, porém de forma simplificada para facilitar a assimilação por parte dos jogadores.

Nas atividades de aplicação da técnica as atividades encontradas foram: *side-out-transition*, *transition*, *side-out*. Estas unidades representam de forma pedagógica a divisão do jogo em duas partes: O sistema ofensivo e o sistema defensivo. O sistema ofensivo é subdividido em: recepção, levantamento e ataque. Quanto ao sistema defensivo, é subdividido em: bloqueio, defesa, levantamento e contra-ataque. Estes sistemas representam à ordem seqüencial das ações de jogo.

É significativo considerar a importância da passagem gradual e progressiva de uma tarefa simples para outra mais complexa conforme enfatiza Mesquita (1997), criando desta maneira condições para que o jogador avance de um determinado nível de desempenho para outro mais avançado.

Mesquita (2000) utiliza o termo progressão, que é a interferência no grau de complexidade das tarefas, de forma a que sem retirar a essência do comportamento a adquirir, a sua aquisição seja efetuada de forma gradual, com aumento progressivo dos níveis de exigência. Em outras palavras, o treinamento deve ser organizado mediante o estabelecimento de ligações entre o que foi adquirido e o que irá ser adquirido, sempre como um processo crescente, referenciado no antes e no depois.

Neste mesmo sentido, Graça (1998) aponta que ao preparar o ensino o professor precisa decidir acerca da profundidade, a extensão, a seqüência e a ênfase da abordagem dos diversos conteúdos, com base na sua própria concepção do que é importante aprender, das expectativas de aprendizagem dos alunos, do conhecimento das suas dificuldades e possibilidades, bem como do papel que lhe cabe desempenhar na condição de professor.

Estes argumentos parecem justificar a diversidade de atividades desenvolvidas pelos treinadores, bem como as inúmeras variações destas atividades.

Os dados das tabelas a seguir indicam sobre a **Complexidade do Campo Ecológico**, que diz respeito ao modo com que as relações interpessoais são estabelecidas, onde se constata o envolvimento e a conduta tanto do treinador quanto dos atletas durante a realização das atividades.

Para Stefanello (1999), deve-se compreender que as equipes desportivas são um ambiente de significativo impacto ao desenvolvimento do jovem, visto que formam grupos não apenas técnicos no seu desempenho, mas grupos que refletem, pelo seu inter-relacionamento, a sua capacidade de tolerar as relações interpessoais.

Por sua vez, Barata (apud Bruno, 2006,) considera o treinador como sendo um modelo que deve ser seguido pelos atletas onde diversos são os componentes deste modelo, “que passa desde a gestão do treino passando pela comunicação e linguagem até como conduzir o final de um treino. São condutas e ações que têm um reflexo direto na formação do indivíduo atleta, do ser ‘humano’ atleta”.

Desta forma, a conduta assumida pelos treinadores durante as atividades propostas nas sessões de treinamento assume um papel importante nos comportamentos dos jogadores.

A Tabela 16 apresenta a duração e a duração percentual da conduta assumida pelos treinadores, a qual revelou uma similaridade nos comportamentos assumidos por eles durante as sessões de treinamento observadas.

No que diz respeito ao tempo relacionado às condutas do treinador frente às atividades, enquanto as equipes A e B apresentaram maior relevância na retroalimentação, o treinador da equipe C apresentou maior relevância nas condutas iniciado e retroalimentação.

Todavia, as condutas de iniciado e retroalimentação do treinador e a centrado e retroalimentação do treinador revelaram percentuais mínimos nas atividades das sessões de treinamento observadas.

Tabela 16.

*Duração e percentual de conduta do treinador da categoria mirim das equipes investigadas.*

Conduta do treinador	Equipes						Total
	Equipe A		Equipe B		Equipe C		
	t (minuto)		t (minuto)		t (minuto)		
Retroalimentação do treinador	369,10		434,09		32,42		835,61
	81,34 <sup>a</sup>	44,17 <sup>b</sup>	59,74 <sup>a</sup>	51,95 <sup>b</sup>	6,97 <sup>a</sup>	3,88 <sup>b</sup>	50,78 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Iniciado pelo treinador	55,05		25,1		141,10		221,25
	12,13 <sup>a</sup>	24,88 <sup>b</sup>	3,45 <sup>a</sup>	11,34 <sup>b</sup>	30,33 <sup>a</sup>	63,77 <sup>b</sup>	13,45 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Centrado no treinador	20,20						20,20
	4,45 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>					1,23 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Iniciado e retroalimentação do treinador			139,26		173,35		312,61
			19,16 <sup>a</sup>	44,55 <sup>b</sup>	37,27 <sup>a</sup>	55 <sup>b</sup>	19,00 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Centrado e retroalimentação do treinador	9,40		106,05		118,30		233,75
	2,07 <sup>a</sup>	4,02 <sup>b</sup>	14,59 <sup>a</sup>	45,37 <sup>b</sup>	25,43 <sup>a</sup>	51 <sup>b</sup>	14,20 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Iniciado, centrado e retroalimentação			22,15				22,15
			3,05 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>			1,35 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
total	453,45		726,39		465,10		1645,34
	100 <sup>a</sup>	27,57 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	44,16 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	28,27 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Estes dados indicaram sobre uma possível preocupação por parte do treinador de utilizar mecanismos de interação com o atleta. Em um estudo dos autores Douge & Hastie (1993) indicaram-se algumas características que identificam treinadores com interação eficaz: utilizam *feedback* com frequência; exploram diversas formas de estímulo; aplicam alto nível de correção e re-instrução, alto nível de questionamento e conseguem criar um ambiente de treino organizado.

Os resultados obtidos nesta investigação são similares àqueles encontrados no estudo de Nascimento & Barbosa (2000), Anfilo & Shigunov (2004), e Bruno & Shigunov (2007), o, onde o treinador, além de supervisionar a atividade, assume o papel de estimular e orientar a participação e o envolvimento dos jogadores. Além disso, as evidências encontradas demonstraram que os treinadores da categoria mirim masculina também procuram corrigir a execução dos fundamentos técnicos, fornecendo “*feedbacks*” quanto à

execução do movimento, procurando se referenciar aos elementos fundamentais que compõem a habilidade técnica. Este tipo de retroalimentação assumida pelos treinadores, conforme Mesquita (1997), em se revelado como uma das variáveis mais potentes na predição de um ensino eficaz.

A análise da conduta do treinador considerando a função da tarefa (tabela 17) revela que nas tarefas de aquisição da técnica as condutas mais observadas dos treinadores foram a retroalimentação do treinador (76,89%) e centrado e retroalimentação do treinador (21,35%).

Nas tarefas de fixação da técnica as condutas mais observadas dos treinadores foram a retroalimentação do treinador (68,36%). As condutas de iniciado e retroalimentação do treinador e centrado (14,87%) e retroalimentação do treinador (14,07%), obtiveram percentagens semelhantes.

Tabela 17.

*Duração e percentual de função da conduta do treinador considerando a Função da Tarefa da categoria mirim.*

Conduta do treinador	Função da Tarefa				Total
	Aquisição global da técnica	Fixação da técnica	Aplicação da técnica	Competição	
	t (minuto)	t (minuto)	t (minuto)	t (minuto)	
Retroalimentação do treinador	372,24 76,89 <sup>a</sup> 32,95 <sup>b</sup>	511,2 68,36 <sup>a</sup> 45,25 <sup>b</sup>	162,15 25,39 <sup>a</sup> 14,35 <sup>b</sup>	84,2 100 <sup>a</sup> 7,45 <sup>b</sup>	1130,19 55,80 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Iniciado pelo treinador	7,1 1,47 <sup>a</sup> 6,91 <sup>b</sup>	28,5 3,81 <sup>a</sup> 27,74 <sup>b</sup>	67,15 10,52 <sup>a</sup> 65,35 <sup>b</sup>	- - -	103,15 5,26 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Centrado no treinador	- - -	20,2 2,70 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>	- - -	- - -	20,2 1,03 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Iniciado e retroalimentação do treinador	8,5 1,76 <sup>a</sup> 1,54 <sup>b</sup>	111,16 14,87 <sup>a</sup> 20,18 <sup>b</sup>	431,25 67,53 <sup>a</sup> 78,28 <sup>b</sup>	- - -	555,31 26,18 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Centrado e retroalimentação do treinador	103,35 21,35 <sup>a</sup> 44,21 <sup>b</sup>	105,2 14,07 <sup>a</sup> 45,01 <sup>b</sup>	25,2 3,95 <sup>a</sup> 10,78 <sup>b</sup>	- - -	234,15 10,96 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Iniciado, centrado e retroalimentação	- - -	- - -	20 3,13 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>	- - -	20 1,02 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Total	484,09 100 <sup>a</sup> 24,77 <sup>b</sup>	748,16 100 <sup>a</sup> 38,26 <sup>b</sup>	639 100 32,67 <sup>b</sup>	84,2 100 <sup>a</sup> 4,31 <sup>b</sup>	1955,04 100 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Estes resultados indicam que apesar de algumas diferenças na Aquisição, Fixação e aplicação da técnica, houve uma conduta similar entre os treinadores, a importância assumida com a orientação e correção no decorrer das atividades (retroalimentação).

Um aspecto a enfatizar é que os treinadores das equipes reuniam frequentemente seus atletas no centro da quadra a fim de explicar, orientar e modificar a execução de cada atividade. Este procedimento se repetia quando os objetivos propostos para a atividade não eram alcançados.

Outro aspecto importante para quem treina os jovens é o de compreender que cada atleta tem o seu próprio ritmo de evolução, neste sentido o que o treinador tem de compreender bem é o que está acontecendo com cada um e aquilo que cada atleta precisa. Portanto é o treinador que tem de se adaptar aos atletas e não o contrário (Monteiro, 2004).

Os resultados apresentados na Tabela 18 demonstram a diversidade das condutas assumidas pelos atletas das três equipes envolvidas no estudo, nas diferentes atividades realizadas.

Tabela 18.

*Duração e percentual de conduta do atleta da categoria mirim das equipes investigadas.*

Conduta do atleta	Equipes						Total
	Equipe A		Equipe B		Equipe C		
	t (minuto)		t (minuto)		t (minuto)		
Congruente	369,10		434,09		125,40		928,59
	81,34 <sup>a</sup>	39,75 <sup>b</sup>	61,62 <sup>a</sup>	46,75 <sup>b</sup>	19,54 <sup>a</sup>	13,50 <sup>b</sup>	51,59 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente e espera	55,05		25,10		196,05		276,20
	12,13 <sup>a</sup>	19,93 <sup>b</sup>	3,56 <sup>a</sup>	9,09 <sup>b</sup>	30,55 <sup>a</sup>	70,98 <sup>b</sup>	15,35 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente, suportivo e espera	20,20				320,20		340,40
	4,45 <sup>a</sup>	5,93 <sup>b</sup>			49,90 <sup>a</sup>	94,07 <sup>b</sup>	18,91 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente, suportivo, modificador e espera			139,26				139,26
			19,77 <sup>a</sup>	100 <sup>b</sup>			7,74 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente e suportivo	9,40		106,05				115,45
	2,07 <sup>a</sup>	8,14 <sup>b</sup>	15,05 <sup>a</sup>	91,86 <sup>b</sup>			6,41 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
total	453,45		704,30		641,3		1799,54
	100 <sup>a</sup>	25,21 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	39,14 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup>	35,65 <sup>b</sup>	93,59 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Com relação às condutas dos atletas no processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria mirim, os resultados confirmam o elevado envolvimento dos jogadores nas sessões observadas, tanto participando na realização dos exercícios, quanto dando suporte para sua execução e esperando para realizá-los posteriormente.

Contudo, observou-se a presença de conduta modificadora somente na Equipe B, onde os jogadores procuravam tornar mais fácil ou mais difícil à execução das tarefas, de acordo com o nível de motivação ou disposição pessoal na atividade.

De maneira geral os atletas corresponderam às tarefas colocadas pelos treinadores, participando ativamente, auxiliando os demais atletas, e poucas vezes alterando o grau de dificuldade das atividades e também na espera da sua realização.

A tabela 19 refere-se sobre as tarefas de aquisição global da técnica as condutas mais observadas nos atletas foram a de executar as atividades propostas pelos treinadores (34,32%) e a de executar as atividades e a de executar auxiliar no desenvolvimento das atividades e de esperar para executá-la novamente (31,85%).

Tabela 19.

*Duração e percentual da Conduta do Atleta considerando a Função da Tarefa da categoria mirim.*

Conduta do Atleta	Função da Tarefa				Total
	Aquisição global da técnica	Fixação da técnica	Aplicação da técnica	Competição	
	t (minuto)	t (minuto)	t (minuto)	t (minuto)	
Congruente	168,4 34,32 <sup>a</sup> 74,50 <sup>b</sup>	50,45 6,50 <sup>a</sup> 22,32 <sup>b</sup>	7,2 1,02 <sup>a</sup> 3,19 <sup>b</sup>		226,05 10,67 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente e espera	81,2 16,55 <sup>a</sup> 23,91 <sup>b</sup>	101,35 13,06 <sup>a</sup> 29,84 <sup>b</sup>	97 13,71 <sup>a</sup> 28,56 <sup>b</sup>	60,05 41,63 <sup>a</sup> 17,68 <sup>b</sup>	339,6 16,03 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente suportivo e espera	156,29 31,85 <sup>a</sup> 12,82 <sup>b</sup>	505,11 65,07 <sup>a</sup> 41,44 <sup>b</sup>	533,2 75,34 <sup>a</sup> 43,75 <sup>b</sup>	24,15 16,74 <sup>a</sup> 1,98 <sup>b</sup>	1218,75 57,52 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente, suportivo, modificador e espera	31,4 6,40 <sup>a</sup> 11,17 <sup>b</sup>	119,35 15,38 <sup>a</sup> 42,45 <sup>b</sup>	70,35 9,94 <sup>a</sup> 25,02 <sup>b</sup>	60,05 41,63 <sup>a</sup> 21,36 <sup>b</sup>	281,15 13,27 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente, suportivo	53,45 10,89 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>				53,45 2,52 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Total	490,74 100 <sup>a</sup> 23,16 <sup>b</sup>	776,26 100 <sup>a</sup> 36,63 <sup>b</sup>	707,75 100 <sup>a</sup> 33,40 <sup>b</sup>	144,25 100 <sup>a</sup> 6,81 <sup>b</sup>	2119 100 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha

Nas tarefas de fixação da técnica e aplicação da técnica a predominância das atitudes dos atletas foram a de executar as atividades propostas pelos treinadores (65,07% e 75,34%), e a de executar auxiliar no desenvolvimento das atividades e de esperar para executá-la novamente (31,85%).

Porém, nas tarefas de competição as atitudes predominantes nos atletas foram a de executar a atividade propostas pelos treinadores e esperar (41,63); e de auxiliar no desenvolvimento das atividades, de modificar as tarefas facilitando ou dificultando as tarefas e de esperar para executar as atividades (41,63%).

Na análise da tabela 20, observou-se que, as tarefas de fundamento individual (26,12%), combinação de fundamento (23,41%) e complexo de jogo (50,47%), as atitudes mais observadas dos jogadores foram a de executar as atividades, auxiliar no desenvolvimento das atividades e de esperar para executar as atividades.

Tabela 20.

*Duração e percentual da Conduta do Atleta considerando a Condição da Tarefa da categoria mirim.*

Conduta do Atleta	Condição da Tarefa				Total
	Fundamento Individual	Combinação de Fundamento	Complexo de Jogo	Jogo	
	t (minuto)	t (minuto)	t (minuto)	t (minuto)	
Congruente	120,55	98,3	7,2		226,05
	18,10 <sup>a</sup> 53,33 <sup>b</sup>	17,90 <sup>a</sup> 43,49 <sup>b</sup>	0,94 <sup>a</sup> 3,19 <sup>b</sup>		11,10 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente e espera	113,35	96,4	69,45	60,05	339,25
	17,02 <sup>a</sup> 33,41 <sup>b</sup>	17,55 <sup>a</sup> 28,42 <sup>b</sup>	9,11 <sup>a</sup> 20,47 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 17,70 <sup>b</sup>	16,65 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente suportivo e espera	318,39	285,31	615,05		1219,15
	47,80 <sup>a</sup> 26,12 <sup>b</sup>	51,95 <sup>a</sup> 23,41 <sup>b</sup>	80,71 <sup>a</sup> 50,47 <sup>b</sup>		59,82 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente, suportivo, modificador e espera	81,55	69,2	70,35		221,1
	12,24 <sup>a</sup> 36,88 <sup>b</sup>	12,60 <sup>a</sup> 31,30 <sup>b</sup>	9,23 <sup>a</sup> 31,82 <sup>b</sup>		10,85 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Congruente, suportivo	32,25				32,25
	4,84 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>				1,58 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>
Total	666,09	549,21	762,05	60,05	2037,4
	100 <sup>a</sup> 32,69 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 26,96 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 37,40 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 2,95 <sup>b</sup>	100 <sup>a</sup> 100 <sup>b</sup>

a = percentual na coluna

b = percentual na linha



Na observação das sessões de treino das três equipes participantes no estudo, percebeu-se um alto grau de envolvimento nas sessões de treinamento técnico-tático, além parecer que os atletas respeitam as ordens e tarefas impostas pelos treinadores.

As atitudes de modificar as tarefas obtiveram apenas 10,85% das condutas total dos atletas. Estes dados divergem dos encontrados por Mendes (2006) em estudos na modalidade de Handebol na categoria Infantil que indicou de modo geral, em todas as atividades os jogadores assumiam uma conduta modificadora, transformando as tarefas em mais fáceis ou mais difíceis e também são diferentes ao encontrado por Saad (2002) em estudos na modalidade de Futsal nas categorias pré-mirim e mirim, segundo o autor este tipo de conduta modificadora transpareceu como uma certa falta de disciplina e respeito ao técnico durante as sessões de Treinamento. Frente aos resultados diferenciados nas três modalidades, pode-se conjecturar que a modalidade esportiva, as metodologias, os treinadores e as próprias categorias analisadas levam a poder afirmar (dizer) que pode haver uma conduta modificadora nas sessões de treinamento, frente as atitudes pedagógicas dos treinadores e as sugestões dos diferentes e variados exercícios apresentados.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos neste estudo e baseado nos objetivos propostos anteriormente, pôde-se chegar a algumas conclusões, levando em consideração as limitações metodológicas inerentes à sua realização.

A respeito da formação, os três treinadores participantes do estudo foram graduados em Educação Física; o curso de graduação foi apontado pelos treinadores como indispensável na formação das suas carreiras como treinadores.

Quanto à fonte de conhecimento, os treinadores relatam a experiência anterior como atleta, a formação inicial e a continuada, a troca de experiência com outros treinadores, os cursos técnicos de voleibol realizado pela confederação brasileira de voleibol, além do aprendizado da prática no transcorrer das sessões do processo de ensino-aprendizagem-treinamento, as principais fontes de conhecimento.

Sobre as concepções metodológicas, as opiniões dos treinadores são semelhantes ao elegerem a técnica e a tática como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem do voleibol, porém as definições de técnica e tática são diferentes entre os treinadores, este fato justifica as divergências sobre as formas de ensiná-los.

Quanto à Complexidade Estrutural das Atividades, na escolha do conteúdo das sessões de treinamento técnico-tático, pode-se afirmar que houve por parte dos treinadores uma variedade dos conteúdos apresentados. Contudo, apesar desta diversificação os treinadores, buscaram através das sessões de treinamento atividades capazes de solucionar as dificuldades técnico-táticas encontradas na realidade de cada grupo de treinamento.

No que diz respeito à Complexidade Estrutural das Tarefas, em relação à frequência percentual da Função da Tarefa, todos os treinadores utilizaram o maior número de

atividades que continham como função a aquisição da técnica, seguidos por atividades de fixação da técnica e aplicação da técnica. Desta forma, tudo leva a afirmar que os treinadores tenderam a estruturar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento da técnica de forma progressiva, como preconiza a literatura atual.

Porém, na análise da duração destas atividades, evidenciou-se uma modificação do comportamento dos treinadores em relação ao processo de ensino-aprendizagem-treinamento, havendo uma predominância na escolha de atividades relacionadas à fixação da técnica e aplicação da técnica.

Estas evidências denotaram uma maior preocupação destes treinadores em possibilitar a variação na execução da técnica em situações que uniam dois ou mais fundamentos em situações relacionadas à capacidade do entendimento do jogo. Esta capacidade proporciona ao atleta um maior número de possibilidades na execução da técnica.

Ainda quanto à Complexidade Estrutural das Tarefas, de forma geral observando a frequência e a frequência percentual da Condição da Tarefa, pode-se evidenciar que as equipes desenvolveram a maior quantidade de atividades que continham a função de fundamento individual, seguidos pelos exercícios de combinação de fundamentos e por atividades de complexo de jogo, ressaltando, desta forma, aparente importância dos treinadores aos exercícios de desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico.

Porém ao comparar a duração percentual dos treinadores das equipes envolvidas no estudo, constataram-se diferenças de resultados nas tarefas ministradas pelos treinadores, demonstrando que a equipe A empregou mais tempo em atividades de complexo de Jogo, seguido pelas atividades de fundamento individual. A equipe B utilizou maior quantidade de tempo em atividades de fundamento Individual e de combinação de fundamentos. Enquanto que a equipe C concentrou o tempo de suas atividades no complexo de jogo e em combinação de fundamentos.

Estes resultados indicaram uma tendência dos treinadores em privilegiar em suas sessões de ensino aprendizagem processos metodológicos similares ao processo do jogo.

Contudo, não se pode deixar de registrar a grande variedade de combinações apresentadas, evidenciou-se não haver um modelo único e padronizado de seqüência de exercícios a ser seguido pelos treinadores desta categoria.

No cruzamento dos dados, da função da tarefa com a condição da tarefa, verificou-se que nas tarefas de aquisição global da técnica as atividades prioritariamente foram realizadas de forma individual, com um número elevado de repetições e com a diversificação nas variações das atividades para o objetivo proposto pelos técnicos.

Nas tarefas de fixação da técnica, verificou-se que as atividades mais aplicadas nas sessões de treinamento foram as de fundamento individual e combinação dos fundamentos. Portanto, todos os treinadores tiveram preferências por tarefas que desenvolvam dois ou mais fundamentos, demonstrando a preocupação de não desenvolverem exclusivamente elementos técnicos de jogo.

Entretanto, nas tarefas de aplicação da técnica, as atividades evidenciadas foram as que proporcionaram ao atleta a possibilidade de vivenciar na totalidade as ações e progressões do jogo, ratificando a preocupação dos treinadores com o desenvolvimento global técnico-tático, onde a decisão da escolha da técnica está associada com o tipo de ação tática escolhida pelo jogador.

No que diz respeito à Complexidade Estrutural das Tarefas, em relação à frequência percentual e a duração percentual do Critério de Êxito, identificou-se que as equipes estudadas utilizaram principalmente tarefas de realização correta do movimento, seguidas pelas do resultado do movimento e aplicação em situação de jogo. Portanto, demonstrou-se que os treinadores organizaram as sessões de treinamento, usando o conceito de progressão, conforme prescrevem os autores da área. Porém, há necessidade de se desenvolverem novos métodos de avaliação, deste processo.

Quanto à função do Critério de Êxito considerando a Função da Tarefa, pode-se afirmar que nas tarefas relacionadas à aquisição e aperfeiçoamento da técnica, a forma de avaliação utilizada foi a eficiência do movimento. Nas tarefas que se associou mais de um fundamento, utilizou-se como forma de avaliação a eficácia do movimento. Nas atividades que utilizam a forma sistêmica do jogo através dos sistemas ofensivos e defensivos, o critério utilizado para avaliar foi à aplicação dos fundamentos em condições semelhantes ao jogo. Neste caso as correções das tarefas, feitas pelos treinadores, foram em alguns momentos a eficiência do movimento e em outros a eficácia do movimento.

No que diz respeito à Complexidade do Campo Ecológico, em relação à duração percentual da conduta assumida pelos treinadores, pode-se afirmar que houve uma similaridade nos comportamentos assumidos por todos eles durante as sessões de

treinamento observadas. Tais evidências encontradas demonstraram que os treinadores da categoria Mirim procuram orientar e corrigir a execução dos fundamentos técnicos e o aprimoramento das ações táticas, fornecendo “*feedbacks*” aos atletas.

Quanto a Duração e percentual da Conduta do treinador considerando a Função da Tarefa pode-se afirmar que apesar de algumas diferenças na Aquisição, Fixação e Aplicação da Técnica, houve uma conduta similar entre os treinadores, a importância assumida com a orientação e correção das tarefas no decorrer das atividades.

Com relação às condutas dos atletas no processo de ensino-aprendizagem-treinamento da categoria mirim, os resultados confirmaram o elevado envolvimento dos jogadores nas sessões observadas, tanto participando na realização dos exercícios, quanto dando suporte para sua execução e esperando para realizá-los posteriormente.

De maneira geral os atletas corresponderam às tarefas colocadas pelos treinadores, participando ativamente, auxiliando os demais atletas, e poucas vezes alterando o grau de dificuldade das atividades e também na espera da sua realização.

Em suma, é possível afirmar que os treinadores utilizaram no decorrer da investigação, diferentes formas de ensinar na estruturação das sessões de treino; e que este ensino é influenciado por diferentes fatores, entre os quais: sua formação inicial e continuada, sua trajetória profissional e sua relação com os atletas.

De modo geral, os dados obtidos revelaram aspectos importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem-treinamento da modalidade de voleibol. Acredita-se que estes resultados possam ser generalizados para as demais equipes da categoria Mirim do estado de Santa Catarina, haja vista que as realidades aqui observadas parecem ser compartilhadas por outras equipes deste escalão, salvo as características individuais, de cada equipe.

Espera-se com a realização deste estudo, que os resultados possam contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da modalidade, assim como auxiliar no desenvolvimento de formação de futuros treinadores de voleibol.

## RECOMENDAÇÕES

Considerando a contribuição que este estudo pode trazer, tanto para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da modalidade na categoria mirim, como nos avanços dos processos investigativos na área de Pedagogia do Esporte, à medida que novos estudos possam voltar suas atenções para os aspectos aqui negligenciados e preencham as lacunas aqui deixadas, apresentam-se algumas recomendações e sugestões que possam servir de ponto de referência de futuras investigações.

Em relação aos treinadores, sugere-se que ao planejarem as sessões de treinamentos busquem nas diversas fontes de conhecimento existentes, alternativas adequadas para a resolução de problemas técnico-táticos encontrados em suas equipes.

Em relação às questões a investigar, sugere-se a verificação e comparação do processo de ensino-aprendizagem-treinamento da modalidade com outras realidades regionais.

Sugere-se, a realização de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem-treinamento baseada em outras teorias, com novos instrumentos e novas metodologias.

## REFERÊNCIAS

- Accame, F. (1991). La sintassi del calcio. **Società Stampa Sportiva**. Roma.
- ADM BRASIL. (2004). **Abordagem neoclássica da administração**. [S.l.], Disponível em: <[http://www.admbrasil.com.br/tex\\_abordagem\\_neoclassica.htm](http://www.admbrasil.com.br/tex_abordagem_neoclassica.htm)>. Acesso em: 04 nov. 2006.
- Anfilo, M. A; Shigunov, V. (2004). Reflexões sobre o processo de seleção e preparação de equipes: O caso da Seleção Brasileira masculina de voleibol infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, p.17-26.
- Afonso, C.A. (2001). **O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino e do treino do voleibol na formação**. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física]. Porto (PT): Universidade do Porto.
- Anton, J. L. A. (1990). **Balonmano: fundamentos y etapas de aprendizaje**. Madrid, Gymnus.
- Araújo, J. (1994). **Ser treinador**. Lisboa: Caminho.
- Arrellano, R. (1994). **Bases generales para la evaluación funcional de la técnica deportiva**. Master em ARD. Módulo 1.2.1.
- Balbino, Hermes F. (2005). **Pedagogia do treinamento: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas.
- Barbanti, V. (1997). **Teoria e prática do treinamento esportivo**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher.
- Barros Jr., A.B.J. (1979). **Voleibol**. Rio de Janeiro: Tecnoprint.

- Bastos, L. da R.; Fernandes, L.M.; Deluiz, N. (2004). **Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisas, teses, dissertações e monografias**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Bayer, C. (1994). **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro.
- \_\_\_\_\_. (2001). A formação do jogador de handebol. Apostila do Curso de Handebol, da iniciação ao alto nível. Seminário Internacional de Quadra, Curitiba.
- Bizzocchi, C. (2000). **O voleibol de alto nível: da iniciação à competição**. São Paulo: Fazendo Arte.
- Bojikian, J. C. M. (2002). Vôlei vs. vôlei. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1 (1): p. 117-124.
- Borsari, J. R. (1989). **Volibol: aprendizagem treinamento, um desafio constante**. São Paulo: EPU.
- \_\_\_\_\_.; Facca, F.B. (1974). **Manual de educação física**. São Paulo: EPU.
- \_\_\_\_\_.; Silva, J.B. (1974). **Manual de educação física basquete-voleibol**. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Bracht, V. (1992). **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister.
- Brighton, M. D. S. B. (1998). Desporto de base: uma preocupação necessária. In: SILVA, F.M. (Org). **Treinamento desportivo: reflexões e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 119-126.
- Bruno, G.B.M. (2006). **A conduta e o estilo de ensino/treino dos treinadores: a quadra como um estudo de casos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Bruno, G B. M.; Shigunov, V. (2007). Formação, experiência e concepções dos treinadores de esporte de quadra. **Revista da Educação física/ UEM**, Maringá:UEM/DEF,v.18, supl, p. 175-178.



- Bunker, D.; Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. **Bull. Physical Education**, 18(1), p. 5-8.
- Canfield, J.; Reis, C. (1998). **Aprendizagem motora no voleibol**. Santa Maria: Pallotti.
- Cardinal, C. (1997). **Treinamento técnico-tático**. In: Curso Nacional de Treinadores CBV, nível II. Curitiba.
- Carvalho, T. de et al. (1996). Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde. **Rev. Bras. Med. Esporte**, v. 2, n. 4, out/dez 1996, p. 79-81.
- Chaves, R. da S. (1985). O treinamento, a especialização e a competição para crianças. **Revista Sprint**. Rio de Janeiro, 3 (2), 74 – 77.
- Coronado, J.F. O.; González, P.I. S. (1996). **Balonmano**. Ministério de Educação e Cultura.
- Costa, L.C.A. da; Nascimento, J. V. do. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, 2 sem. 2004, p. 49-56.
- Côte, J.; Salmela, J.; Trudel, P.; Baria, A.; Russel, S. (1995). The coaching model: a grounded assessment of expert gymnastic coaches knowledge. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, 17(1): 1-17.
- Curado, J. (1982). **Planeamento do treino e preparação do treinador**. Lisboa: Caminho.
- Cushion, C. J.; Armour, K. M.; Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. **Quest.**, n. 55 (3), p. 215-230.
- Daólio, J. (2002). Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 10(4), p. 99-103.
- Deleplace, R. (1979). **Rugby de mouvement – rugby total**. E.P.S. Paris.

- \_\_\_\_\_. (1994). **Logique du jeu et consequences sur l'entrainement a la tactique**. Conference au Colloque: Les Sports Collectifs. Paris: INSEP.
- Dietrich, K.; Durrwachter, G.; Dchaller, H.J. (1984). **Os grandes jogos: metodologia e prática**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Drauchke, K. (1994). **El entrenador de voleibol**. Barcelona: Paidotribo.
- Douge, B., & Hastie, P. (1993). **Coach Effectiveness**. *Sport Science Review*, 2, 14-29.
- Dufour, W. (1983). Processos de objetivação do comportamento motor: a observação em futebol. **Futebol em Revista**, 4(1), p. 39-46.
- Durrwachter, G. (1974). **Voleibol: aprender jugando – practicar jugando**. Madrid, Duncel.
- \_\_\_\_\_. (1984). **Voleibol: treinar jugando**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Ehret, A.; Späte, D., Schubert, R.; Roth, K. (2002). **Manual de handebol: treinamento de base para crianças e adolescentes**. São Paulo: Phorte.
- Eras, L.C. (1973). **Voleibol femenino**. Madrid: Editorial Almena, v. 1.
- Ericsson, K.A.; Smith, J. (1991). **Toward a general theory of expertise**. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ferreira, A. B. de H. (1963). **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ferreira, V.L.C. (1984). **Prática da educação física no primeiro grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação**. São Paulo: Ibrasa.
- Fidelus, K. (1976). **Physical effort and its value in different sports**. In: Proceedings – International Congress on Physical Activity Sciences, Quebec, jul. 11-16, v. 6, p. 245-251.
- Frohner, B.; Radde, K.; Doring, F. (1983). **Escola de voleibol: para apoio às aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Tecnoprint.

- Garganta, J. (1995). **Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos**. In: Graça, A.; Oliveira, J. (Orgs). O ensino dos jogos desportivos coletivos. Porto: FCDEF-UP.
- \_\_\_\_\_. (1997). **A modelação táctica do jogo de futebol**: estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento. Tese de Doutoramento (não publicada). Porto: FCDEF-UP.
- \_\_\_\_\_. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça, A.; Oliveira, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves.
- \_\_\_\_\_. (2000). **A pedagogia do treino**: a formação em jogos desportivos colectivos. Lisboa: Horizonte.
- Gladman, G. (1974). **Voleibol**. 4. ed. Barcelona: Sintet.
- Graça, A. (1994/1995). Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: Graça, A.; Oliveira, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: FCDEF.
- \_\_\_\_\_. (1997). **O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. Porto. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.
- \_\_\_\_\_.; Oliveira, J. (1995). **O ensino dos jogos desportivos**. 3. ed. Lisboa: FCDEF-Universidade de Porto.
- Greco, P. J. (2004). Cogni(a)ção: conhecimento, processos cognitivos e modelos de ensino-aprendizagem em treinamento para o desenvolvimento da criatividade (tática). **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 4, n. 2 (suplemento), p. 56-60.
- \_\_\_\_\_. (2002). **O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos**: uma análise inter e transdisciplinar. In: Garcia, E.S.; Lemos K.L.M. Temas Atuais, v.II. Belo Horizonte, Health.
- \_\_\_\_\_.; Benda, R.; Ribas, J. (2002). Estrutura temporal. In: Greco, P.J.; Benda, R. (Orgs). **Iniciação esportiva universal**, v. I, p.63-80, Belo Horizonte: UFMG.

- \_\_\_\_\_. (2001). Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: Garcia, E.S.; Lemos, K.L.M. (Orgs.). **Temas atuais em educação física e esportes VI**. Belo Horizonte: Health.
- \_\_\_\_\_.; Ferreira Filho, E; Souza, P. R. C. (2000). Avaliação do comportamento tático no handebol. In: Greco, P. J. (org). **Caderno de Rendimento do Atleta de Handebol**. Belo Horizonte: Health. p.124-133.
- \_\_\_\_\_. (1998). **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. I-II.
- \_\_\_\_\_.; Benda, R.N. (Orgs.). (1998). **Iniciação esportiva universal: 1 Da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: UFMG.
- \_\_\_\_\_.; Benda, Rodolfo N. (Orgs.). (1998). **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2v.
- \_\_\_\_\_. (1995). **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, EUC, Campinas.
- \_\_\_\_\_. (1995). **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Griffin, L. (1996). Improving net/wall game performance. **JOPERD, Knowledge for Teachers**. JOPERD, 67(9), p. 58-61.
- \_\_\_\_\_.; Mitchell, S.; Oslin, J. (1997). **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach**. Human Kinetics Publishers. Champaign, Illinois.
- \_\_\_\_\_.; Siedentop, D. e Tannehill, D. (1998). Instructional Ecology of a High School Volleyball Team. In: **Journal of Teaching in Physical Education**. n. 17. p. 407-418.
- Gouvea, F.L. (2004). **Análise das ações de jogos de voleibol e suas implicações para o treinamento técnico-tático da categoria infanto-juvenil feminina (16 e 17 anos)**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

- Grosgeorge, B. (1990). **Observation et entraînement en sports collectifs**. Public. INSEP, Paris.
- Grosser, M.; Starischka, S.; Zimmermann, E. (1998). **Principios del entrenamiento deportivo**. Barcelona, Espanha: Martinez Roca.
- Guilherme, A. (1979). **Voleibol à beira da quadra**. 3. ed. São Paulo: Cia.Brasil.
- Jones, R. L., Armour; K. M.; & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. **Sport Education and Society**, 8(2), 213-229.
- Hopper, T. (2002). Teaching Games for Understanding: the importance of student emphasis over content emphasis. In: **JOPERD**, v. 73, n. 7, sept. 2002, p. 44-48.
- Krebs, R.J. (1995). **Desenvolvimento humano: teorias e estudos**. Santa Maria: Casa Editorial.
- Kunz, E. (2001). **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí.
- Kunze, A. (1981). Fussball. **Sport Verlag**, Berlin.
- Leali, G. (1996). Prime riflessioni sul campionato europeo 1996. **Notiziario Settore Tecnico-FIGC**, 4, p. 3-5.
- Lima, T. (2000). **As vertentes psicológicas do treino**. In *Saber Treinar, Aprende-se!* Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva, p.143-165.
- Lemos, I. N. (2005). **O treinador: conhecimento, concepções e prática: estudo de caso em cinco treinadores de formação em basquetebol**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Leplat, J. (1990). Skills and tacit skills: a psychological perspective. **Applied Psychology**, 39(2), 143-150.
- Lettnin, C. da. C. (2005). **Esporte escolar: razão e significado**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Lyle, J. (1998). **Coaching effectiveness and the teaching paradigm**. In: Active Living Through Quality Physical Educacina. VIII European Congress of ICHPER. SD, London.
- Manso, J.; Valdivielso, M.; Caballero, J. (1996). **Bases teóricas del entrenamiento deportivo: principios y aplicaciones**. Madrid: Gymnos.
- Marchi, L. Ragazzi, parliamo un pó di tattica? (1995). **Notiziario Settore Tecnico-FIGC**, 3, p. 30-33.
- Marques, A.T. (1998). A criança e a actividade física: inovação e contexto. In: Marques, A.; Júnior, A. (Orgs). **Educação física: contexto e inovação**. Porto : FCDEF-UP, p. 15-31.
- Martin, D. (1993). Entrenamiento multilateral y especialización precoz. **Stadium**, 27(160), p. 36-42.
- McGregor, B. (1977). **O voleibol**. [S.l.]: Europam.
- Mendes, J.C. (2006). **O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do handebol no Estado do Paraná: um estudo da categoria infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Mesquita, I. (1992). **Estudo descritivo e comparativo das respostas motoras de jovens voleibolistas de diferentes níveis de desempenho nas situações de treino e competição: provas de aptidão pedagógica e capacidade científica**. Porto: FCDEF-UP.
- \_\_\_\_\_. (1994). Proposta metodológica para o ensino do voleibol. In: Graça, A.; Oliveira, O. (Org). **O ensino dos jogos desportivos**. Portugal: Universidade do Porto. p. 157-203.
- \_\_\_\_\_. (1994/1995). O ensino do voleibol: proposta metodológica. In: Graça, A.; Oliveira, J. (Ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: FCDEF.
- \_\_\_\_\_. (1995). O ensino do voleibol: uma proposta metodológica. In: Graça, A.; Oliveira, J. (Orgs.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Porto: FCDEF-UP.

- \_\_\_\_\_. (1997). **Pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Livros Horizonte.
- \_\_\_\_\_. (1998). **A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: estudo experimental no escalão de iniciadas feminino**. Tese (Doutorado) (não publicada). Porto: FCDEF-UP.
- \_\_\_\_\_. (2000). Modelação no treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In: Garganta, J. (Ed.). **Horizonte e Órbitas no Treino dos Jogos Desportivos**. Porto: Converge, p. 73-89.
- \_\_\_\_\_.; Marques, A.; Maia, J. (2001). A relação entre a eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em voleibol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 1, n. 3, p. 33-39.
- Monteiro, A; Buceta, J; Ezquerro, M. (2004) As condutas do treinador de basquetebol infantil. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto.v. 4 n. 2. Set 2004.
- Moreno, J. (1994). **Fundamentos del deporte: análisis de las estructuras del juego deportivo**. Barcelona: INDE.
- Moutinho, C. (1994/1995). A estrutura funcional do voleibol. In: Graça, A.; Oliveira, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: FCDEF.
- Murphy, P. (1991). Trends and future development of top level women's volley-ball. **Volley Tech**, 1, p. 13-14.
- Nascimento, J. V.; Barbosa, G. B. (2000). Estruturação das sessões técnico-táticas no voleibol infanto-juvenil e juvenil feminino: um estudo de caso. **Anais do 19 Simpósio Nacional de Educação Física** (p 115-123). Pelotas: Editora Universitária.
- Odeneal, W.T.; Kellam, M.F. **Voleibol**. (1971). México: Editores Associados.
- Oliveira, P. (1996). Reflexões sobre o esporte educacional. In: Barbieri, C.; Bittar, A. (Orgs.). **Esporte educacional: uma proposta renovadora**. Recife: UPE/ESEF/MEE/INDESP.

- Oliveira, J.L.; Voser, R.da C.; Hernandez, J.A.E. (2004). **A comparação da preferência do estilo de liderança do treinador ideal entre jogadores de futebol e futsal.** Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Revista Digital - Buenos Aires, año 10, n. 76, sept. 2004. Acessado em: 7 maio 2007.
- Oslin et al. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of Teaching in Physical Education**, 17, pp. 231-243.
- Paes, R. R. (1992). **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol.** Campinas: Ed. da UNICAMP.
- Parlebas, P. (1981). La communication motrice. In: **Dossiers de l'educateur sportif**, Paris, INSEP, p. 118-124.
- Posner, M. I. (1988). Introduction: what is it to be an expert ? In: Chi, M.T.H. ; Glaser, R. ; Farr, M.J. (Eds.). **The nature os expertise.** Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Riera, J. (1995). Estrategia, táctica y técnica deportivas. **Apunts Educação Física y Deportes**, 39, p. 45-56.
- Rink, J.; French, K.; Tjeerdsma, B.L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. **Journal Teaching Physical Education**, 15(4), p. 399-417.
- Rizola Neto, A. (2003). **Uma proposta de preparação para equipes jovens de voleibol feminino.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- Rocheftort, R.S. (1998). **Voleibol: das questões pedagógicas... a técnica e tática do jogo.** Pelotas: Universitária da UFPel.
- Rosado, A. (1997). **Observação e reacção à prestação motora.** Lisboa: FMH-UTL.
- Saad, M.A. (2002). **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Florianópolis.



- Salmela, J.H.; Russel, S.J.; Cöte, J.; Baria, A. (1994). The structure of expert knowledge in coaches. In: Nitsch, J. (Ed.). **Advances in sport psychology**. Cologne, Germany: Bundesinstitut für Sportpsychology.
- Samuels, O. (1998). **Tareas del desarrollo del pensamiento táctico de los jugadores**. In: VII Simpósio Internacional de Treinadores de Voleibol, Federação Portuguesa de Voleibol.
- Sanders, R. (2004) **Vídeo techniques for simple routine analyses**. Disponível em: <www.education.ed.ac.uk> acesso em: 22 de abril.
- Santos, S; Shigunov, V.(2001) Técnico esportivo: aspectos importantes para sua atuação. **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Saury, J.; Durand, M. (1996). Experience and enacted knowledge of expert sailing coaches. In: Lidor, R.; Eldar, El.; Harri, I. (Eds.). **Proceeding of the AIESEP World Congress**. Wingate Institute, Israel, p. 602-608.
- Schmidt, R. (1993). **Aprendizagem e performance motora**. São Paulo: Movimento.
- Sisto, F.; Greco, J.P. (1995). Comportamento táctico nos jogos esportivos colectivos. **Rev. Paulista de Educação Física**, 9(1), p. 63-68.
- Sobral, F. (1993). **Introdução à educação física**. Lisboa: Horizonte.
- Stefanello, J. M. F. (1999). **A participação da criança no desporto competitivo**: uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Bronfenbrenner. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Suvorov, Y; Grishin, O.N. (1990). **Voleibol iniciação**. Rio de Janeiro: Sprint, v. 1-2.
- Shigunov, V. (1998) O perfil de atuação dos técnicos esportivo percepção da importância das ações pedagógicas. **Revista Treinamento Esportivo**, vol 3 nº1. Londrina: Midiograf.

- Tavares, F. (1993). **A capacidade de decisão tática no jogador de basquetebol**: estudo comparativo dos processos perceptivo-cognitivo em atletas sêniores e cadetes. Tese (Doutorado) (não publicada), FCDEF-UP.
- Tavares, F. (1997). Bases teóricas da componente tática dos jogos desportivos coletivos. In Oliveira, J.; Tavares, F. (Eds). **Estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, p. 25-32.
- Teodorescu, L. (1984). **Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos**. Lisboa: Livros Horizonte.
- Thomas, J. R.; Nelson, J. K. (2002). **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução de R. D. S. Petersen, F. de S. Rodrigues, M. dos S. Dornelles, O. C. Larronda; M. A. de Oliveira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Triviños, A. N. S. (2001). Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Caderno de Pesquisa**. Porto Alegre: Ritter dos Reis. 4, nov. p. 73-106.
- Woodman, L. (1993). Coaching: a science, an art, an emerging profession. **Sport Science Review**, 2(2): 1-13.

**ANEXOS**

ANEXO 1

Sistema de análise das sessões de treinamento

## Sistema de análise das sessões de treinamento

### 1. Identificação da Atividade

Os **segmentos do treino** representam momentos distintos observados durante as sessões, tais como: transição de entrada, aquecimento, preparação técnica/tática, preparação física, intervalo de descanso, parte final ou encerramento, entre outros.

As **atividades** constituem unidades de ações organizadas que revelam a estrutura participativa e relacional da sessão de treinamento. O padrão organizativo da sessão pode ser alterado, durante um período de tempo determinado, de acordo com a dinâmica de participação, material, meios ou recursos utilizados, podendo fornecer informações úteis sobre a estrutura relacional e suas variações, o fluxo dos acontecimentos, a organização e uso do tempo e espaço, as rotinas e regras estabelecidas e os papéis desempenhados.

A **identificação das atividades** compreende a análise efetuada da sua estrutura substantiva que é representada por uma denominação (ex: conversa com o treinador; aquecimento sem bola;...) e apresentação resumida do seu conteúdo descritivo (ex: o treinador conversa com os atletas reunidos no centro da quadra, corrida lenta, em círculo, com movimentação dos membros superiores e execução dos fundamentos técnicos do desporto sem bola;...)

### 2. Complexidade Estrutural da Atividade

Na análise da complexidade estrutural da atividade procura-se:

Determinar a **duração** que compreende o período de persistência temporal e resistência à interrupção da atividade (ex: 7 min; 5 min; ... );

2.2 Verificar a **delimitação espacial** requerida para a execução da atividade (ex: quadra de voleibol; 2 quadras de voleibol; ... );

2.3 Descrever o **número de participantes** envolvidos na atividade, direta ou indiretamente, procurando especificar o modo de participação - individual, duplas, pequenos grupos, grandes grupos,...(ex: 14 atletas (grande grupo) e treinador, 14 atletas (dois grupos) e treinador;...);

2.4 Caracterizar a **atividade molar** realizada por vez pelos atletas. As atividades podem ser **massificadas** quando envolverem situações onde os atletas participam em tarefas comuns à globalidade da turma, ou seja, todos fazem o mesmo, simultâneo ou alternadamente. Por outro lado, as atividades **individualizadas** representam situações em que os atletas participam em tarefas com critério de êxito diferenciado, podendo ou não estarem organizados em grupos de nível diferentes. (ex: atividade massificada de conversa com o treinador; atividade massificada de corrida normal com deslocamento lateral, elevação alternada dos calcanhares, com passo cruzado, com elevação dos joelhos, com circundação dos braços, com elevação simultânea e alternada dos braços e pernas, passadas largas, com execução dos fundamentos técnicos do desporto nas posições determinadas pelo treinador, ...)

### 3. Complexidade Estrutural da Tarefa

As tarefas configuram o padrão de exigências distintas dos atletas durante a sessão de treinamento. Ao representarem as ações empreendidas com um fim claramente delimitado e como um meio em si mesmo definido, a análise das tarefas permite a compreensão do modo como o treinador transforma os objetivos e conteúdos do treino em atividades para os atletas, bem como quais as adaptações efetuadas e quais as demandas estabelecidas.

Na análise da Complexidade Estrutural da Tarefa procura-se:

3.1 Identificar a função da tarefa como:

**Aquisição global da técnica** = tarefa que visa a obtenção da idéia do movimento e a elaboração do plano motor (realização da técnica de forma global, em condições facilitadas, onde o indivíduo preocupa-se com a execução do movimento na sua totalidade);

**Fixação da técnica** = tarefa que focaliza aspectos particulares da execução técnica, referenciados aos pontos críticos de sua realização (centralização da atenção nos pormenores da execução técnica);

**Aplicação da técnica** = tarefa que procura aplicar as habilidades técnicas em situações que contenham os ingredientes do jogo, mas que facilitam a ocorrência do êxito (preocupação de integrar os exercícios nas situações de jogo com as devidas mudanças das dimensões de espaço e adaptações regulamentares);

**Competição** = tarefa que visa aplicar as habilidades técnicas em situações que retratam as exigências da competição oficial (Integração dos exercícios às situações de stress competitivo bem como de todos os requerimentos que envolvem a competição).

3.2 Classificar as **condições da tarefa** como:

**Fundamento individual** = exercício de aprendizagem lenta, metódica e não necessariamente relacionado ao jogo ou exercício de estímulo rápido com prática em tempo veloz, duração pequena e envolvendo muitos contatos (ex: saque; recepção; cortada,...);

**Combinação de fundamentos** = dois ou mais fundamentos em condições relacionadas ao jogo (ex: saque/recepção; ataque/defesa,...);

**Complexo de treino** = situações de jogo que combinam enfoque tático com dois ou mais fundamentos (ex: *side-out* ou ataque (recepção / levantamento / ataque); *transition* ou contra-ataque (defesa / levantamento / ataque));

**Jogo** = competição governada por regras preestabelecidas, onde os resultados são decididos pelas habilidades, estratégias ou oportunidades.

3.3 Descrever os **critérios de êxito** em relação ao tipo de resposta que tem de ser dada, para que o jogador tenha êxito. O tipo de critérios de êxito que é colocado no objetivo do exercício varia em função do aspecto a que o treinador quer dar mais ênfase na realização de determinada ação motora, como:

Critérios que incidem **na realização correta do movimento** (ex: Na realização do saque, o jogador coloca os apoios dirigidos para o alvo, eleva o cotovelo dominante e mantém a mão firme no batimento; 10x para a obtenção da idéia do movimento; 10x para obtenção da idéia do movimento; 10x para a fixação da idéia do movimento,...);

Critérios de êxito que incidem no **resultado do movimento** (ex: Em 20 saques executados, 18 deverão cair próximos da área de saque adversária; 10x defender a bola com 7x remete-la para a zona 2; 10x ataque de entrada para zona 5, no máximo 1 erro admitido;...)

Critérios de êxito que incidem na **aplicação em situação** (ex: No jogo, executa a habilidade técnica adequada ao local onde se encontra e à situação-problema que se lhe depara; 2 pts de ataque direto, 1 pt de contra-ataque direto e 0,5 pt de erro adversário; 10x recepções de saques com 10 pts no mínimo, sendo bola recepcionada na mão do levantador = 2 pts, bola recepcionada que o levantador desloca = 0,5 pts, bola mal recepcionada ou errada = 0 pts; ...)

3.4 Caracterizar o **envolvimento ou conduta do treinador** enquanto:

*Centrado no treinador* = treinador controla os contatos específicos de cada jogador; *Iniciado pelo treinador* = treinador coloca a bola em jogo com diversos jogadores para uma posição predeterminada; *Retro alimentação do treinador* = treinador providencia informações após a resposta do jogador (descrevendo como positiva, negativa,...), corrigindo, modelando, apressando ou reenforcando.

3.5 Caracterizar o **envolvimento ou conduta do jogador** enquanto:

*Congruente* = conduta do jogador corresponde para a tarefa colocada pelo treinador; *Modificador* = conduta do jogador muda a tarefa deixando-a mais fácil ou mais difícil; *Suportivo* = conduta do jogador auxilia na tarefa para a execução de outros (ex: catar ou buscar as bolas, ... ); *Espera* = conduta do jogador de aguardar, pausa, demora.

## ANEXO 2

### Grelha de observação das sessões de treinamento



## **Grelha de observação das sessões de treinamento**

### **Aspectos Observados**

#### **Identificação da atividade:**

- Segmento do treinamento
- Denominação
- Conteúdo descritivo

#### **Complexidade da Atividade:**

- Duração
- Delimitação espacial
- Número de participantes
- Atividade molar

#### **Complexidade da Tarefa:**

- Função da tarefa
- Condições da tarefa
- Critérios de êxito

#### **Complexidade do Campo Ecológico:**

- Envolvimento ou conduta do treinador
- Envolvimento ou conduta dos jogadores
- Critérios de êxito

ANEXO 3

Roteiro entrevista semi-estruturada

## **Roteiro entrevista semi-estruturada**

### **Temas Geradores**

#### **Biografia:**

- Dados Pessoais de Identificação
- Experiência Esportiva
- Formação Inicial
- Formação Federativa

#### **Fontes de conhecimento do treinador:**

- Formação Inicial e Continuada
- Consulta de Literatura Especializada

#### **Abordagem Metodológica:**

- Fundamentação Teórica
- Procedimentos Metodológicos Adotados
- Planejamento anual da equipe
- Planejamento e organização da sessão de treinamento
- Procedimentos de avaliação

ANEXO 4

Carta de Apresentação e Consentimento Enviada aos Treinadores das Equipes para  
Realização da Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 3331-9926 Fax (048) 3331-9792 - e-mail [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



**MESTRADO**

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2006.

**Ilmo Sr.**

**Treinador da Equipe de Voleibol**

**Blumenau – SC**

Prezado Senhor,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*Análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino catarinense: um estudo de casos*”, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta investigação tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino implementado nos clubes catarinenses com tradição nesta modalidade.

Devido ao fato deste clube ser um dos representantes de maior expressão na formação de atletas de Voleibol no estado de Santa Catarina, solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados neste clube, autorizando aos investigadores/estudantes do curso de mestrado de Educação Física da UFSC, a realizarem filmagens das sessões de treinamento técnico-tático da equipe mirim masculino.

Informamos que a permanência dos investigadores nas dependências deste clube não afetará o desenvolvimento pleno das atividades. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas bem como o anonimato dos clubes investigados.

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) ou fone: 48- 3331-9792 ou 3331-9926).

Atenciosamente

Prof. Dr. Viktor Shigunov  
 Coordenador da Pesquisa

Prof. André Luís Donegá  
 Estudante / Investigador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 3331-9926 Fax (048) 3331-9792 - e-mail [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)

**MESTRADO**



Florianópolis, 19 de fevereiro de 2006.

**Ilmo Sr.**

**Treinador da Equipe de Voleibol (Mirim)**

**Joinville – SC**

Prezado Senhor,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*Análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino catarinense: um estudo de casos*”, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta investigação tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino implementado nos clubes catarinenses com tradição nesta modalidade.

Devido ao fato deste clube ser um dos representantes de maior expressão na formação de atletas de Voleibol no estado de Santa Catarina, solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados neste clube, autorizando aos investigadores/estudantes do curso de mestrado de Educação Física da UFSC, a realizarem filmagens das sessões de treinamento técnico-tático da equipe mirim masculino.

Informamos que a permanência dos investigadores nas dependências deste clube não afetará o desenvolvimento pleno das atividades. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas bem como o anonimato dos clubes investigados.

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) ou fone: 48- 3331-9792 ou 3331-9926).

Atenciosamente

Prof. Dr. Viktor Shigunov  
 Coordenador da Pesquisa

Prof. André Luís Donegá  
 Estudante / Investigador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 3331-9926 Fax (048) 3331-9792 - e-mail [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



**MESTRADO**

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2006.

**Ilmo Sr.**

**Treinador da Equipe de Voleibol (Mirim)**

**Jaraguá do Sul – SC**

Prezado Senhor,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*Análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino catarinense: um estudo de casos*”, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta investigação tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino implementado nos clubes catarinenses com tradição nesta modalidade.

Devido ao fato deste clube ser um dos representantes de maior expressão na formação de atletas de Voleibol no estado de Santa Catarina, solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados neste clube, autorizando aos investigadores/estudantes do curso de mestrado de Educação Física da UFSC, a realizarem filmagens das sessões de treinamento técnico-tático da equipe mirim masculino.

Informamos que a permanência dos investigadores nas dependências deste clube não afetará o desenvolvimento pleno das atividades. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas bem como o anonimato dos clubes investigados.

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) ou fone: 48- 3331-9792 ou 3331-9926).

Atenciosamente

Prof. Dr. Viktor Shigunov  
 Coordenador da Pesquisa

Prof. André Luís Donegá  
 Estudante / Investigador

## ANEXO 5

Carta de Apresentação e Consentimento Enviada aos Coordenadores das Equipes para  
Realização da Pesquisa





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 3331-9926 Fax (048) 3331-9792 - e-mail [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



**MESTRADO**

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2006.

**Ilmo Sr. Artur José Novaes**  
**Coordenador de Esportes do Clube**  
**Blumenau – SC**

Prezado Senhor,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*Análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino catarinense: um estudo de casos*”, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta investigação tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino implementado nos clubes catarinenses com tradição nesta modalidade.

Devido ao fato deste clube ser um dos representantes de maior expressão na formação de atletas de Voleibol no estado de Santa Catarina, solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados neste clube, autorizando aos investigadores/estudantes do curso de mestrado de Educação Física da UFSC, a realizarem filmagens das sessões de treinamento técnico-tático da equipe mirim masculino.

Informamos que a permanência dos investigadores nas dependências deste clube não afetará o desenvolvimento pleno das atividades. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas bem como o anonimato dos clubes investigados.

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) ou fone: 48- 3331-9792 ou 3331-9926).

Atenciosamente

Prof. Dr. Viktor Shigunov  
 Coordenador da Pesquisa

Prof. André Luís Donegá  
 Estudante / Investigador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 3331-9926 Fax (048) 3331-9792 - e-mail [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



**MESTRADO**

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2006.

**Ilmo Sr. Loidir Luiz Chiaparini**  
**Coordenador de Esportes do Clube**  
**Joinville – SC**

Prezado Senhor,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*Análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino catarinense: um estudo de casos*”, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta investigação tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino implementado nos clubes catarinenses com tradição nesta modalidade.

Devido ao fato deste clube ser um dos representantes de maior expressão na formação de atletas de Voleibol no estado de Santa Catarina, solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados neste clube, autorizando aos investigadores/estudantes do curso de mestrado de Educação Física da UFSC, a realizarem filmagens das sessões de treinamento técnico-tático da equipe mirim masculino.

Informamos que a permanência dos investigadores nas dependências deste clube não afetará o desenvolvimento pleno das atividades. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas bem como o anonimato dos clubes investigados.

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) ou fone: 48- 3331-9792 ou 3331-9926).

Atenciosamente

Prof. Dr. Viktor Shigunov  
 Coordenador da Pesquisa

Prof. André Luís Donegá  
 Estudante / Investigador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 3331-9926 Fax (048) 3331-9792 - e-mail [mestrado@cds.ufsc.br](mailto:mestrado@cds.ufsc.br)



**MESTRADO**

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2006.

**Ilmo Sr. Benhur Rosado Sperotto**  
**Coordenador de Esportes do Clube**  
**Jaraguá do Sul – SC**

Prezado Senhor,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*Análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino catarinense: um estudo de casos*”, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta investigação tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol mirim masculino implementado nos clubes catarinenses com tradição nesta modalidade.

Devido ao fato deste clube ser um dos representantes de maior expressão na formação de atletas de Voleibol no estado de Santa Catarina, solicitamos a sua colaboração no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados neste clube, autorizando aos investigadores/estudantes do curso de mestrado de Educação Física da UFSC, a realizarem filmagens das sessões de treinamento técnico-tático da equipe mirim masculino.

Informamos que a permanência dos investigadores nas dependências deste clube não afetará o desenvolvimento pleno das atividades. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas bem como o anonimato dos clubes investigados.

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: [juarezvn@cds.ufsc.br](mailto:juarezvn@cds.ufsc.br) ou fone: 48- 3331-9792 ou 3331-9926).

Atenciosamente

Prof. Dr. Viktor Shigunov  
 Coordenador da Pesquisa

Prof. André Luís Donegá  
 Estudante / Investigador

ANEXO 7  
Quadro de análise da equipe mirim

## ANÁLISE DA EQUIPE MIRIM

Sessão de treinamento nº: 01

Data: 22/03/2007

Local: Quadra 1 – Ginásio Barão – Blumenau/SC

Segmento do treino	Atividade	Duração	Delimitação espacial	Função	Classificação	Critério de êxito	Conduta/treinador	Conduta/atleta
Exercícios de coordenação geral	Exercício de alongamento dos segmentos corporais	4`55``	Meia quadra	---	---	---	Retroalimentação	Congruente
	Série de exercícios (corridas e deslocamentos)	1`55``	Quadra inteira	---	---	---	Retroalimentação	Congruente
Exercícios de coordenação geral	Circuito de atividades com e sem bola	18`19``	Quadra inteira	---	---	Realização correta do movimento	Retroalimentação	Congruente
Exercícios de coordenação geral	Intervalo para hidratação	02`40``	---	---	---	---	---	---
Intervalo	Exercício de aquecimento formal de jogo	5`30``	Quadra inteira	Aquisição da técnica	Fundamento individual	Realização correta do movimento	Retroalimentação	Congruente
Aquecimento	Exercício de toque e manchete em duplas	2`20``	Quadra inteira	Aquisição da técnica	Fundamento individual	Realização correta do movimento	Retroalimentação	Congruente

--	--	--	--	--	--	--	--	--