

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

*BASKETBALL TEACHING AND TRAINING: CHARACTERIZATION OF
METHODS AND BELIEFS OF YOUTH ATHLETE COACHES* 

*ENSEÑANZA Y ENTRENAMIENTO DEL BALONCESTO:
CARACTERIZACIÓN DE MÉTODOS Y CREENCIAS DE
ENTRENADORES DE JÓVENES ATLETAS* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.134174>

 **Eugênio Lopes dos Santos Junior*** <eeugeniojsj@gmail.com>

 **Vinicius Zeilmann Brasil**** <vzbrasil@hotmail.com>

 **Roberto Paes***** <paes@unicamp.br>

 **Heitor de Andrade Rodrigues****** <heitor@ufg.br>

*Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO). Goiânia, GO, Brasil.

**Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

*** Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brasil.

**** Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO, Brasil.

Resumo: O objetivo da pesquisa foi caracterizar as escolhas metodológicas de treinadores de basquetebol de jovens atletas e analisar as crenças que sustentam estas escolhas. Trata-se de um estudo qualitativo, de tipo descritivo-exploratório. Os participantes foram três treinadores que atuam com a categoria sub-15. Para coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de entrevista semiestruturada, observação sistemática e procedimentos de estimulação da memória. Para a análise, foi utilizada a análise temática. Os resultados apontam para um perfil de escolhas metodológicas baseado em tarefas analíticas, intervenções de orientação-demonstração e um papel passivo dos atletas; e outro com maior presença de tarefas globais e sintéticas, com participação dos atletas oscilando entre papéis ativo e passivo durante os treinos. As principais crenças que sustentam estas escolhas são: tarefas analíticas e a demonstração aliada à orientação, otimizam a aprendizagem técnica; tarefas similares ao contexto do jogo desenvolvem a autonomia dos atletas frente às demandas do jogo. Estas crenças estão fortemente ligadas às primeiras experiências da vida esportiva destes treinadores no basquetebol.

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

Recebido em: 24 jul. 2023
Aprovado em: 10 jun. 2024
Publicado em: 12 set. 2024



Este é um artigo publicado
sob a licença *Creative
Commons* Atribuição 4.0
Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUÇÃO

No contexto do ensino e treinamento de esportes os métodos se definem como os meios selecionados pelo treinador a fim de mediar os conteúdos e atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da *performance*. A composição do método envolve a escolha das tarefas de aprendizagem, as características da intervenção do treinador e o papel atribuído ao atleta no treino (Tenroller; Merino, 2006; González; Bracht, 2012).

Tico-Camí (2002) classifica as tarefas de aprendizagem em globais, sintéticas e analíticas. O autor utiliza um modelo de gradiente para caracterizar as tarefas, sendo um extremo representado por tarefas semelhantes à estrutura do jogo formal (tarefas globais) e o extremo oposto por tarefas que simplificam as ações concretas do jogo para treiná-las por partes (tarefas analíticas). Entre os dois extremos inclui as tarefas sintéticas, nas quais se preserva a estrutura do jogo formal, conservando a estrutura básica competitiva, porém em situações reduzidas ou menos complexas de jogo.

A intervenção do treinador por sua vez, se baseia nas diferentes formas de instrução (explicação, demonstração, orientação e indagação), na organização do trabalho pedagógico, na motivação e na forma de disciplinar os atletas (González; Bracht, 2012).

Já o papel do atleta se define como a forma que ele interage com a tarefa e a intervenção do treinador, podendo este papel ser melhor identificado por meio dos estilos de ensino (Clemente, 2014). Ao total, contabiliza-se um número de onze estilos de ensino com diferentes papéis desempenhados por treinador e atletas, os quais estão divididos em dois grupos com perfis bem demarcados. O grupo produção orientado para um papel mais autônomo do atleta e o grupo de reprodução com menor autonomia do atleta e maior direcionamento decisional do treinador (Krug, 2009).

No âmbito dos esportes coletivos e particularmente do basquetebol, identifica-se uma tradição de escolhas metodológicas predominantemente pautadas em tarefas analíticas (Greco; Benda, 1998; Josigrilberg, 2008; Galatti *et al.*, 2013), intervenções verbais essencialmente prescritivas com ausência de questionamentos (Lacy; Martin, 1994; Cushion; Jones, 2001; Souza *et al.*, 2018) e papéis de atleta com baixo grau de autonomia (Gozzi; Ruete, 2006; Gozzi; Ruy, 2008; Freire Júnior, Maldonado; Silva, 2017).

Essa tradição de ensino-treinamento resulta em experiências pouco adequadas para a aprendizagem de modalidades esportivas que envolvem processos complexos de leitura de jogo e tomada de decisão, bem como o recurso a habilidades técnicas de natureza aberta (Oliveira; Lanes 2020).

Na busca por compreender os motivos que justificam as escolhas metodológicas dos treinadores, a agenda de pesquisa tem caminhado na direção de investigar o pensamento do treinador, mais precisamente suas crenças sobre o ensino e treinamento de esportes. Mais do que isso, há recomendação expressa de que as investigações articulem a análise do comportamento (método) e do pensamento (crenças) de treinadores esportivos (Gilbert; Trudel, 2004; Gilbert; Rangeon, 2011).

As crenças são concebidas como representações mentais, esquemas, percepções, teorias implícitas, teorias pessoais, rotinas de prática, estratégias de ação, repertório de ação, princípios práticos, conhecimento prático, os quais funcionam como mecanismo de filtragem de novos conhecimentos e orientam os comportamentos das pessoas (Pajares, 1992).

No âmbito da atuação no esporte, Wilcox e Trudel (1998) e Carless e Douglas (2011) caracterizam as crenças dos treinadores como um “sistema de prioridades” que apresenta determinada regularidade em termos de valores pessoais. No Brasil, os estudos das crenças sobre o ensino de esportes, incluindo os métodos de ensino, estão concentrados na investigação de estudantes de graduação em Educação Física e os resultados evidenciam estreita relação entre as crenças oriundas de experiências esportivas na infância/adolescência e a valorização de tarefas analíticas e intervenções diretivas na relação treinador-atleta (Ramos *et al.*, 2014; Souza *et al.*, 2017; Ramos *et al.*, 2018; Backes *et al.*, 2020).

Em síntese, a investigação das crenças de treinadores esportivos pode oferecer subsídios para a compreensão das escolhas metodológicas, na medida em que vislumbram possibilidades de explicação da racionalidade subjacente aos comportamentos pedagógicos de treinadores. Com isso, abre-se um campo fértil de investigação, com possibilidades promissoras de compreensão do que os treinadores fazem em estreita relação com as razões desse fazer.

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa foi caracterizar as escolhas metodológicas de treinadores de basquetebol de jovens atletas e analisar as crenças que sustentam estas escolhas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, do tipo exploratória (Lincon; Lynham; Guba, 2018), tendo como finalidade a descrição e caracterização das escolhas metodológicas de treinadores de basquetebol vinculados às categorias de formação esportiva. Para seleção dos treinadores participantes foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: (1) estar atuando profissionalmente com equipes de categorias de base de basquetebol sub-15 da cidade de Goiânia; (2) possuir participação em competições oficiais regionais. A escolha da categoria sub-15 se deu pelo fato de ser considerada uma etapa de direcionamento da formação para uma modalidade esportiva específica (Greco, 2002).

A identificação de treinadores com potencial de participação ocorreu por meio de contato pessoal do pesquisador principal com a Federação Goiana de Basquetebol, a qual forneceu uma lista de quatro treinadores homens em que todos atuavam com equipes exclusivamente masculinas. O fato de os treinadores desta pesquisa serem todos homens, não foi considerado como um dos parâmetros de análise. Dos quatro treinadores apenas um não atendeu o critério de atuação na categoria sub-15 no período da pesquisa, conforme caracterização na Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos treinadores.

Treinador/ Sexo	Idade/ Experiência	Formação profissional	Pós-graduação	Demais Cursos
T1 Masculino	56 anos/ 14 anos	Licenciatura em Educação Física (2002-2006)	Treinamento funcional e docência Universitária	CBB* N1 e N2**
T2 Masculino	40 anos/ 12 anos	Licenciatura e bacharelado em Educação Física (1998-2002)	Treinamento esportivo e basquetebol	CBB N1 e N2
T3 Masculino	31 anos/ 5 anos	Licenciatura e bacharelado em Educação Física (2010-2016)	Não possui	CBB N1, N2 e N3

*Confederação Brasileira de Basquetebol.

** Nível 1 e Nível 2 da Escola Nacional de Treinadores da CBB.

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação a técnica de coleta dados, optou-se por um conjunto que engloba procedimentos de: entrevista semiestruturada, observação sistemática e estimulação de memória. Por meio da entrevista semiestruturada buscou-se identificar as crenças dos treinadores a respeito dos objetivos das categorias de formação no basquetebol, bem como dos elementos-chave do método de ensino-treinamento (tarefas de aprendizagem, intervenção do treinador e papel do atleta).

Para orientar a entrevista foi utilizado um roteiro prévio contendo dez questões com possibilidade de respostas abertas, as quais foram captadas e armazenadas em um gravador de áudio digital. As entrevistas foram realizadas em local e horário de conveniências dos treinadores, conduzidas pelo mesmo pesquisador e com média de duração de 23 minutos. Previamente às entrevistas com os treinadores foi realizada uma entrevista piloto com a finalidade de verificação da funcionalidade e adequação do roteiro de questões.

A observação sistemática foi realizada em um total de seis sessões de treinamento de cada treinador com o objetivo de identificar e caracterizar o método de ensino-treinamento com base nos elementos-chave assim como na entrevista. Para a captação e registro da imagem e som foi utilizada uma câmera digital posicionada na parte externa da quadra, com vista panorâmica do treino e um microfone de lapela acoplado à vestimenta do treinador. Para orientar a observação e análise do treino foi elaborado um roteiro prévio com os três elementos-chave do método. As tarefas de aprendizagem foram identificadas e classificadas em referência ao tipo de tarefa (globais, sintéticas e analíticas) (Tico-Camí, 2002) e à duração de cada uma delas. O pesquisador adotou procedimentos para interferir o mínimo possível no ambiente de treino e nos comportamentos do treinador observado.

Quanto à intervenção do treinador foram considerados os seguintes parâmetros analíticos das imagens e áudios captados: [Formas de explicação e organização do trabalho com os atletas, formas de motivação, de disciplina e de instrução (explicação, demonstração, orientação e indagação)]. Sobre o papel do atleta, buscou-se registrar as tomadas de decisão de treinador e atleta nas fases de pré-impacto, impacto e pós-impacto, ou seja, as decisões; antes (planejamento), durante (intervenção) e após (avaliação) a aplicação das atividades, para identificar o grau de autonomia do

atleta, a partir da identificação do estilo de ensino predominante em cada atividade (Krug, 2009).

Após aplicação das duas primeiras técnicas de coleta, procedeu-se à transcrição e à análise preliminar das entrevistas semiestruturadas e dos dados obtidos na observação sistemática, com a finalidade de selecionar trechos significativos dos treinos (imagem e som) para o procedimento de estimulação de memória.

A estimulação da memória tem sido recomendada para investigações sobre o pensamento e a ação de professores. Trata-se de uma estratégia de coleta de dados coerentes com estudos orientados pelo pressuposto de que a construção do conhecimento para atuação profissional no ensino ocorre sob uma base de conhecimentos prévios do professor (Amade-Escot, 2000; Clark; Peterson, 1986).

Deste modo, a estimulação de memória consistiu na exibição de trechos dos treinos para cada treinador individualmente, em um local reservado e selecionado previamente. A intenção foi mobilizar a reflexão do treinador, no sentido de identificar as justificativas de determinados comportamentos pedagógicos que se destacavam e caracterizavam o método de ensino-treinamento adotado pelos treinadores. Portanto, nesta etapa da coleta de dados o treinador foi levado a uma reflexão contrastando assim as crenças (entrevista), a observação dos comportamentos e as suas justificativas (estimulação de memória), por meio de uma triangulação de dados. Todas as respostas dos treinadores foram registradas por meio da captação de áudio, posteriormente foram transcritas e analisadas.

Para a análise de dados, optou-se pela Análise Temática, definida por Braun e Clarke (2006) como um procedimento para identificar, analisar e interpretar padrões ou temas, a partir do levantamento de dados qualitativos, dividido em seis etapas: A primeira etapa é de familiarização com os dados, que consistiu na leitura da transcrição das entrevistas e da estimulação de memória, assim como os dados tabulados da observação.

A segunda etapa consistiu na geração de códigos que representavam elementos dos diferentes componentes do método de ensino-treinamento, definidos *a priori*, que nomearam diferentes extratos retirados dos dados brutos. Um exemplo desta etapa foram os trechos das entrevistas a respeito das formas de orientação dos treinadores que receberam a codificação da intervenção do treinador e da subcategoria denominada de orientação.

A terceira etapa consistiu na elaboração dos temas, o que na presente pesquisa se denominou como os elementos-chave do método de ensino-treinamento. A quarta e quinta etapas consistiram na revisão e confirmação dos temas; por fim a sexta e última etapa consistiu na elaboração do relatório final por meio do diálogo com a literatura.

Para assegurar a qualidade científica das descrições e interpretações dos dados (Smith; Sparkes; Caddick, 2014) o pesquisador principal revisou, constantemente, suas próprias descrições e interpretações dos dados. Este mesmo procedimento foi realizado por outro pesquisador envolvido no estudo e também, pelos treinadores, no envio da transcrição. A pesquisa foi devidamente aprovada

junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, sob o registro CAAE 03932718.3.0000.5083. Registra-se ainda que a mesma foi realizada com o consentimento dos treinadores e seus nomes foram substituídos por letra seguida de número (T1, T2 e T3) para preservar a identidade dos mesmos.

3 RESULTADOS

As evidências obtidas na análise das escolhas metodológicas dos três treinadores permitiram distinguir as particularidades e demarcar as convergências no que se refere ao método de ensino-treinamento e, sobretudo, às crenças dos treinadores.

A análise das tarefas de aprendizagem permitiu identificar três particularidades entre os treinadores (Tabela 1). Em referência aos tipos de tarefa propostas por Tico-Camí (2002), identificou-se no caso de T1 um equilíbrio entre tarefas analíticas e sintéticas, e um percentual menor de tarefas globais. No caso de T2 um percentual significativo de tarefas analíticas e globais, e um baixo percentual de tarefas sintéticas.

Ou seja, há entre esses dois treinadores (T1 e T2) ênfases para diferentes tipos de jogos em contexto de treino, o jogo reduzido para T1 e o jogo completo (5x5) para T2. Por fim, no caso de T3, destaca-se o elevado percentual de tarefas analíticas e a ausência de tarefas globais.

Tabela 1 – Percentual de tempo total dos tipos de tarefas adotadas pelos treinadores durante as sessões.

Tipos de tarefa*	Analíticas	Sintéticas	Globais	Outros*
T1	42%	37%	19%	2%
T2	48%	12%	35%	5%
T3	63%	37%	-	-

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

* Atividades de diálogo do treinador com os atletas sobre temas inerentes ao treino.

A despeito das diferenças no percentual dos tipos de tarefas, do ponto de vista das crenças, dois treinadores (T2 e T3) manifestaram que as tarefas analíticas são as mais indicadas para o desenvolvimento dos fundamentos do basquetebol (passe, drible, arremesso, etc.) e devem ser inseridas no treino previamente às tarefas globais, inclusive, trabalhadas com mais ênfase em categorias menores, anteriores ao sub-15.

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

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

O treinador (T1), apesar de possuir ideias que valorizam as tarefas analíticas, se diferencia dos demais treinadores, na medida em que defende que as tarefas sintéticas e globais devem ser privilegiadas por possuírem os elementos da competição e da ludicidade. Segundo o treinador, a competição é responsável por informar os atletas de que eles estão em um regime de treinamento, ao passo em que a ludicidade contribui para a criação de vínculos afetivos entre treinador e atletas. O treinador ressalta o potencial das tarefas globais em desenvolver as habilidades motoras, capacidades físicas e tomada de decisão de forma simultânea.

Na minha opinião tem que ser muito lúdico, uma construção de movimento através de jogos recreacionais, mas a gente precisa gradativamente ir plantando na cabecinha dos garotos, a questão da competitividade também, não que eles precisem virar atletas, mas eu entendo o seguinte, o ser humano precisa saber competir, saber ganhar e saber perder e saber ter controle emocional (T1).

Os garotos de 15 anos, eles já lidam com a pressão da escola, pressão da família, da vida deles, então se não tiver ludicidade, eles não vão sentir prazer em jogar basquete, e eles ainda estão naquela fase em que você precisa conquistar o coração deles, para que eles sejam apaixonados pelo esporte, na minha maneira de ver (T1).

Então eu faço muito o jogo de 1x1 no espaço reduzido, e aquilo ali para eles é uma brincadeira, apesar de ser um jogo exige muita defesa, a aceleração de um ataque contra defesa, o ataque geralmente supera a defesa, então fazendo isso nesse espaço reduzido, eles vão melhorando a defesa (T1).

Ainda sobre as tarefas de aprendizagem, duas particularidades de T2 e T3 merecem ser registradas. T2 ao lançar mão de tarefas globais, defendeu o uso exclusivo do jogo formal 5x5, mediado pela arbitragem e intervenções pontuais do treinador, por acreditar que seus atletas já dominavam os fundamentos de forma satisfatória, principalmente em períodos que antecedem jogos e competições.

Quando você passa fazer uma preparação para um amistoso, para uma competição, o seu treino passa a ser específico para aquilo ali, e correção de jogada, correção de marcação, cobertura de marcação, "o menino foi cortado", por que que o lado oposto não ajudou? E dentro da primeira parte do treinamento, que é aqueles exercícios específicos você não consegue desenvolver o conjunto, quando parte para jogo, você pensa no conjunto (T2).

T3, por sua vez, ressalta acreditar que tarefas analíticas são o ponto de partida para mediar conteúdos táticos e estratégicos do jogo, por meio de ensaios de jogadas sem o elemento da oposição. Em outras palavras, o treinador acredita que o processo de aprendizagem tática envolve uma progressão em níveis de complexidade das tarefas, sendo o primeiro nível, o mais elementar, destinado às tarefas analíticas, que, segundo o treinador, são melhores indicadas no início do processo de ensino devido à baixa complexidade. Como ele relata a seguir os procedimentos adotados no ensino do *pick and roll*.

Primeiro eu entendo que eles precisam ir passo a passo, eles não vão chegar no nível 3, pulando do 0, precisam ir para o nível 1, depois para o nível 2 e depois para o 3, então não adianta eu chegar aqui e achar que

o *pick and roll*¹ deve ser feito, bola de um lado e *pick and roll*, sendo que os meninos não sabem se posicionar, não sabem espaçamento, então é priorizado muito a parte do passo a passo para eles, que é o processo de aprendizagem (T3).

A análise da intervenção permitiu identificar basicamente duas dimensões na condução do treino, quais sejam: a instrução e a motivação. Quanto à instrução, foi identificado um perfil semelhante entre os três treinadores composto por explicações presentes em todas as atividades, intercaladas por demonstrações em determinadas atividades e orientações na forma de *feedbacks* de conhecimento de performance, vinculados à execução dos movimentos.

Sobre a motivação, também foi identificado um perfil semelhante entre os treinadores baseado em reforços positivos, nos quais se destacaram a utilização de elogios e o estímulo à competição entre os atletas; e em reforços negativos manifestados por meio de críticas às execuções tático-técnicas e punições por meio de exercícios calistênicos.

Além das dimensões observadas, ressalta-se a ausência destas na organização do trabalho e na indagação. Em outras palavras, durante as sessões de treino, não foi identificada a conversa inicial do treinador com os atletas, no sentido de explicitar os propósitos do treino, nem mesmo questionamentos e perguntas que pudessem estimular a reflexão e protagonismo dos atletas.

No que diz respeito às crenças que sustentam tais comportamentos, os treinadores ressaltam o valor de uma boa explicação, a qual deve estar associada à oportunidade de experimentação por parte dos atletas e deve ser complementada pela demonstração e orientação. A partir disso, acreditam que os atletas vão, progressivamente, compreendendo as informações e se apropriando dos movimentos.

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

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

Muitas vezes só falar, faz o *pick and roll*, não é suficiente, então eu preciso executar para que ele veja da maneira correta, isso eu preciso intervir, muitas vezes a gente faz a intervenção durante o exercício, individualmente e coletivamente, se for um fundamento que está sendo feito errado, por mais de um, 5, ou 6, 6 isso está sendo negativo (T3).

Quanto à motivação, a crença é de que as atividades, para serem motivantes, precisam possuir o elemento da competição. Além disso, acreditam que em determinados momentos a competição deve estar aliada à presença de punição a fim de estimular o rendimento.

¹ Combinação tática ofensiva entre dois jogadores da mesma equipe.

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

A punição a gente parte do castigo, né? É uma coisa que ninguém quer, ninguém quer pagar um castigo, então para isso, para que eles possam realmente se esforçar ao máximo [...] porque quando parte para a competição, basquete é um esporte totalmente um contra o outro, e você precisa despertar entre os companheiros do mesmo time, uma competição onde eles possam despertar a competição contra outra equipe (T2).

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

No que se refere ao papel do atleta durante os treinos, constatou-se que em tarefas analíticas, todos os treinadores apresentaram os estilos comando e tarefa em proporções semelhantes, com pouco espaço ao desenvolvimento da autonomia dos atletas em relação ao conteúdo a ser reproduzido e memorizado.

O estilo comando se expressava na ação dos alunos de reproduzirem o padrão de movimento imposto pelo treinador, como por exemplo realizar deslocamentos em direção à cesta por um caminho marcado com cones, e finalizar com a mão definida pelo treinador. Já o estilo tarefa se expressava quando o treinador, por exemplo, demandava a tarefa para alunos realizarem o ataque à cesta por meio de bandejas, nas quais eles poderiam escolher o ritmo e até a mão de finalização, conquistando um aumento do nível de autonomia em relação ao estilo comando.

A opção pelo desenvolvimento do treino a partir de estilos de reprodução, com comportamento passivo do atleta é justificado pela crença de que o desenvolvimento de habilidades técnicas pressupõe ações de reprodução, por meio da repetição, visando o aprimoramento dos movimentos. A possibilidade de promover a autonomia dos atletas na aprendizagem e desenvolvimento dos conhecimentos técnicos, mesmo que por meio de tarefas analíticas, é algo desconsiderado pelos treinadores.

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

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

Quando a gente está na parte técnica é que faço intervenções de detalhes e quando a gente está na parte tática, o meu comportamento é um pouco

mais incisivo, aí eu cobro espaçamento, posicionamento, tudo que envolve o jogo direto (T3).

Nas tarefas próximas ao contexto do jogo foi possível identificar princípios do estilo produção divergente na prática dos três treinadores. Este estilo se manifestava em ações que os atletas buscavam resolver desafios de múltiplas respostas sem a orientação frequente do treinador, como um jogo coletivo.

Todavia, apesar de haver mais liberdade de escolha e tomadas de decisão nos contextos dos jogos, os treinadores T1 e T2 tinham o hábito de realizar orientações sobre como os atletas deveriam agir na resolução dos problemas, o que compromete as finalidades dos estilos de produção, principalmente o de produção divergente, na medida em que o mesmo pressupõe diversidade de respostas a um mesmo problema.

A opção pelos estilos de produção, com a participação protagonista do atleta, está assentada na crença de que os atletas devem tomar suas próprias decisões em situações de jogo. T3 é enfático nesse sentido e defende que o papel ativo do atleta deve ser preservado durante as situações de jogo, sem a interferência do treinador.

Quando eu fico calado é para deixar os meus alunos tomarem a decisão que eles precisam, porque quem está com a bola são eles, então, eu não posso ser um técnico GPS, porque o sistema de jogo, eu já dou para eles, se eles tem que dar a bola aqui e passar, ele tem que entender que essa é uma boa situação, ele não é um robô, ele tem que entender, que ele não tem que fazer aquilo, porque tem que fazer aquilo, ele tem que entender que é uma boa situação para que ele faça essa situação, então eu não sou um GPS, eu não costumo dizer para o meu aluno, “faz isso, faz aquilo” eu espero que ele tome as decisões durante o jogo. (T3).

Sobre a orientação dos atletas em situações de jogo, T1 e T2 defendem que, quando os atletas são inexperientes, é necessário direcionar as tomadas de decisão, propondo assim um papel provisoriamente passivo.

Eu chamo isso de cantar o jogo, tem momentos que a gente consegue cantar o jogo, e tem momentos que não. Cantar o jogo é fazê-lo perceber onde é que está o desequilíbrio, onde está o desequilíbrio da defesa, onde é que está o erro do outro time, onde está o lado vulnerável daquilo ali, porque ele não está percebendo (T1).

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

Por fim, ao associamos os estilos de ensino identificados ao tempo destinado a cada um deles nas tarefas de aprendizagem, foi possível evidenciar o equilíbrio entre papéis ativo e passivo dos atletas nos treinos de T1 e o papel predominantemente passivo nos treinos de T2 e T3.

4 DISCUSSÃO

O objetivo da pesquisa foi caracterizar as escolhas metodológicas dos treinadores e analisar as crenças que sustentam tais escolhas. No que se refere

às preferências identificadas nas escolhas das tarefas de aprendizagem, a despeito das particularidades de cada treinador, os três optaram por tarefas analíticas e manifestaram a crença de que o domínio dos fundamentos técnicos do basquetebol é condição para a aprendizagem tática.

Em outras palavras, os treinadores manifestam a crença de que a aprendizagem da execução dos fundamentos é propedêutica do conhecimento tático no basquetebol. Esse conjunto de crenças sustentam a visão tradicional de ensino dos esportes presente na ideia de sequência pedagógica, compreendendo que o ensino deve ser iniciado do mais simples ao mais complexo e que uma das formas de simplificação do aprendizado esportivo é a fragmentação dos gestos motores (Greco; Benda 1998; Paes; Montagner; Ferreira, 2009; Galatti *et al.*; 2017).

Tais crenças não são condizentes com a ideia de uma formação esportiva que visa desenvolver os conhecimentos táticos articulados aos conhecimentos técnicos desde os primeiros contatos com a modalidade (Daólio, 2002; Galatti *et al.*, 2012). Além disso, parece desconsiderar que a técnica esportiva no basquetebol é de natureza aberta, estando sua execução subordinada aos constrangimentos do jogo (Galatti, *et al.*, 2017).

Em relação a essa forma de conceber o ensino do basquetebol, o treinador T3 acredita que as tarefas analíticas servem de base, inclusive, para o sequenciamento do ensino de ações táticas. Trata-se de uma compreensão do jogo e do processo de treino não justificada pelas evidências científicas atuais que indicam que a aprendizagem estratégico-tática pressupõe situações de oposição em contexto de jogo, capazes de estimular processos de leitura e tomada de decisão (Oliveira; Lanes 2020).

Por sua vez, o treinador T2 entende que, após a aprendizagem dos fundamentos de maneira analítica, os jovens devem ser expostos a situações completas de jogo. Um entendimento que parece desconsiderar que o recurso exclusivo ao jogo formal pode limitar a sistematização da aprendizagem tática, pela periodização de jogos reduzidos ou pequenos jogos, os quais viabilizam situações táticas específicas acessíveis aos níveis de compreensão do jogo de jovens atletas (Dalla Rosa; Borges; Fraga, 2020).

Ainda em relação às tarefas de aprendizagem, o treinador T1 se diferencia dos demais ao sugerir a predominância de tarefas sintética e globais nessa etapa da formação esportiva. Todavia, os argumentos que justificam a sua escolha estão associados à motivação dos atletas, em função do caráter competitivo e lúdico dos jogos, e não propriamente pela compreensão de que o basquetebol envolve, invariavelmente, situações de cooperação entre parceiros e oposição aos adversários, nas quais a dimensão tática é central no desempenho dos jogadores (Garganta, 1994). A ausência desse conhecimento é confirmada quando se percebe que o treinador prescreve as tomadas de decisão dos atletas em situação de jogo.

Comparativamente, o treinador T3 ofereceu uma quantidade menor de tarefas sintéticas, mas quando o fez preservou a autonomia dos atletas para a realização das mesmas. Essa realidade, aparentemente contraditória, revela que as escolhas metodológicas compreendem os tipos de tarefa e o tempo destinado a cada uma, mas

não se reduzem a elas, envolvendo formas particulares de condução das atividades e promoção da participação dos atletas, o que pode estimular o potencial formativo das tarefas ou simplesmente descaracterizá-las.

No que se refere às características da intervenção, identificou-se a ausência de conversa introdutória no início das sessões e de indagações aos atletas no transcorrer do treino. Resultados semelhantes foram identificados na investigação de Dalla Rosa, Borges e Fraga (2020), os quais não encontraram na intervenção dos treinadores de basquetebol ações que remetessem a explicação sobre os objetivos do treino, o que segundo eles representa um aspecto negativo, afinal a falta desta conversa inicial pode representar ausência de planejamento prévio, o que afeta a aprendizagem dos atletas (Dalla Rosa; Borges; Fraga, 2020).

Por sua vez, a ausência de indagação no decorrer da sessão de treino pode comprometer a aprendizagem do conhecimento tático-técnico, bem como o desenvolvimento do pensamento estratégico-tático, pois restringe a reflexão e o engajamento do jogador na busca por respostas aos desafios do jogo (Ramos; Nascimento; Graça, 2009; Rosado; Mesquita, 2011; González; Bracht, 2012; Clemente, 2014). Essa situação é agravada pelo uso indiscriminado de *feedbacks* de conhecimento de performance, como por exemplo, orientações sobre o que os atletas devem fazer durante o jogo, o que os coloca em uma posição passiva, limitando as oportunidades de compreensão do jogo e aprendizagem do conhecimento tático (Dalla Rosa; Borges; Fraga, 2020).

No que tange ao papel passivo do atleta no desenvolvimento dos fundamentos técnicos, por meio de tarefas analíticas, evidências científicas apontam que habilidades motoras são melhor desenvolvidas em situações em que o atleta exerce um papel mais ativo na seleção e no desenvolvimento da tarefa (Valentini; Rudisill, 2004).

Além disso, há uma recomendação expressa de que o ensino da técnica envolva contextos variáveis, contemplando diferentes formas de execução das habilidades e, principalmente, que sejam realizadas em situações de jogo, nas quais o papel ativo do atleta é imprescindível na seleção da técnica a ser realizada bem como nos ajustes circunstanciais da execução motora (Garganta, 1994; Greco, 1998; Parlebás, 2001; Paes; Montagner; Ferreira, 2009; González; Bracht, 2012; Galatti *et al.*, 2012; Clemente, 2014; Oliveira; Lanes, 2020).

Sobre a promoção do papel ativo do atleta nos treinos, todos os treinadores apresentaram o estilo produção divergente e T2, além deste estilo, também apresentou o estilo descoberta convergente, mesmo que por um breve período de tempo.

Este estilo se caracteriza pelo aumento de grau de autonomia do atleta quando ele deve buscar solucionar um desafio em que há apenas uma resposta específica apontada pelo treinador. T2 promoveu este estilo ao propor o desafio aos atletas titulares de realizarem uma estratégia que culminava com uma finalização próxima à cesta.

As crenças dos treinadores que sustentam estas escolhas estão baseadas na ideia de que os atletas devem tomar suas próprias decisões em situações de jogo,

exercendo assim um papel ativo (T1, T2 e T3), o que é um pensamento alinhado com as principais propostas de ensino e treinamento dos esportes coletivos (Bunker; Thorpe, 1982; Garganta, 1994; Greco, 1998; Paes, 2002; Scaglia, 2003).

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

O fato de identificarmos a utilização apenas do estilo produção divergente e a falta de conteúdos táticos específicos, caracteriza uma generalização do jogo por parte dos treinadores, como se o aprendizado do jogo se resumisse a atacar e defender e não a compreender a manutenção da posse de bola, progressão para o ataque, finalização da jogada, impedimento do avanço adversário, recuperação da posse de bola e defesa da meta, por exemplo (Bayer, 1994).

Ainda sobre o papel ativo do atleta foi identificada a crença dos treinadores de que, em situações de jogo e quando os atletas são inexperientes, é necessário realizar orientações sobre quais decisões eles devem tomar, propondo assim um papel provisoriamente passivo em situações de jogo (T1 e T2).

De fato, em situações de jogo, devido a presença da oposição entre adversários, os atletas já estão exercendo um papel ativo. Neste sentido, quando orientações dos treinadores eram fornecidas nos momentos de jogos, havia três possibilidades: os atletas não escutarem as orientações do treinador; escutarem as orientações, porém escolherem tomar as próprias decisões; ou acatar as orientações e impedir o processo de dissonância cognitiva, que se trata do engajamento mental pela busca da melhor opção diante da situação (Krug, 2009). Desta forma, as orientações prestadas pelos treinadores, caso acatadas pelos atletas, representam um prejuízo à sua compreensão do jogo, por estarem exercendo um papel passivo nas decisões a serem tomadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem concluir a existência de dois perfis metodológicos entre os três treinadores, o primeiro vinculado a uma visão tradicional de ensino de esportes e o segundo vinculado a um modelo que contempla algumas escolhas metodológicas que o aproxima das novas tendências de ensino-treinamento do esporte, mas que ainda apresenta características marcantes do ensino tradicional.

O perfil vinculado à visão tradicional, representado pelos treinadores T2 e T3, apresenta um comportamento metodológico caracterizado pela maior presença de

tarefas analíticas e uma intervenção marcada pela ausência de questionamentos, resultando assim em um papel de atleta predominantemente passivo.

Já o perfil que avança em direção às perspectivas contemporâneas de ensino de esportes, mas que também conserva princípios tradicionais, representado pelo treinador T1, apresentou um comportamento metodológico caracterizado pela maior presença de tarefas globais e sintéticas e uma intervenção marcada também pela ausência de questionamentos, com participação equilibrada dos atletas, oscilando entre papéis ativo e passivo durante os treinos.

Constou-se ainda que estas escolhas metodológicas estão sustentadas em crenças, entre as mais consolidadas, destacaram-se: a de que tarefas analíticas desenvolvem com mais eficiência as habilidades do basquetebol; e a de que a demonstração aliada à orientação técnica otimiza o aprimoramento técnico mesmo que isso gere um papel predominante passivo do atleta.

Quanto às crenças vinculadas às novas perspectivas de ensino de esportes, destaca-se o entendimento de que tarefas próximas ao contexto do jogo são melhor indicadas para a categoria sub-15 por trabalhar melhor as demandas do jogo e que os atletas devem em determinados momentos exercer papel ativo em momentos de jogos.

Ao final do estudo fica evidente que as crenças tradicionais sobre o ensino de esporte permanecem impactando de maneira significativa as intervenções analisadas, o que nos permite concluir que as proposições mais recentes sobre o ensino do esporte parecem não influenciar ou, na melhor das hipóteses, influenciar muito superficialmente as escolhas metodológicas dos treinadores investigados.

As crenças que se formaram inicialmente nas primeiras experiências na vida esportiva, sobre o ensino-treinamento do basquetebol, se sobrepõem às novas informações, confirmando assim o efeito de filtragem das crenças.

Esses achados apontam a necessidade de aprofundamento da investigação científica sobre as crenças de treinadores esportivos, ao mesmo tempo em que revelam a urgência de promover estratégias formativas que conduzam os treinadores a analisar as crenças que orientam suas ações, contribuindo para a superação de um tipo de “vazio” epistemológico, no qual o conhecimento tácito é hegemônico para a atuação do treinador.

REFERÊNCIAS

AMADE-ESCOT, Chantal. The contribution of two research programs on teaching content: Pedagogical Content knowledge and didactics of Physical Education. **Journal of Teaching Physical Education**, v. 20, n. 1, p. 78-101, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.1.78>

BACKES, Ana Flávia *et al.* Ensino dos esportes coletivos: as fontes de crenças pedagógicas de universitários de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.284>

BAYER, Claude. **O ensino dos deportes colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CARLESS, David; DOUGLAS, Kitrina. Stories as personal coaching philosophy. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 6, n. 1, p. 1-12, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.1.1>

CLARK, Christopher; PETERSON, Penelope. Teacher' thought processes. In: WITTROCK, M. (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 255-296.

CLEMENTE, Felipe Manuel. Uma visão integrada do modelo *teaching games for understanding*: adequando os estilos de ensino e questionamentos à realidade da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 587 – 601, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200021>

CUSHION, Christopher; JONES, Robyn Lloyd. A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. **Journal of Sport Behaviour**, Mobile, v. 24, n. 4, 2001. Disponível em: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/systematic-observation-professional-top-level/docview/215874673/se-2>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DALLA ROSA, Jean Cargnelutti; BORGES, Robson Machado; FRAGA, Alex Branco. O ensino dos esportes em espaços não escolares: uma análise das tarefas e intervenções propostas por treinadores. **Revista Com Censo Estudos Educacionais**, v. 7, n. 2, p. 35 – 44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/885/517>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DAÓLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos, modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/478>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE JUNIOR, José Martins; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila. Aparecida Pereira dos Santos. Estratégias para ensinar esporte nas aulas de educação física: um estudo na cidade de Aparecida/ SP. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 28-46, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p28>

GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: Avanços metodológicos dos aspectos metodológicos dos aspectos estratégicos-táticos-técnicos. **Revista Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 39-54, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i3.39593>

GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* Pedagogia do esporte e basquetebol: aspectos metodológicos para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação. **Arquivos em Movimento**, v. 8, n. 2, p. 79 – 93, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9207>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* Pedagogia do esporte: a diversificação na iniciação em basquetebol. In: RAMOS, Valmor; SAAD, Michel Angillo; MILISTED, Michel. (org.). **Jogos desportivos coletivos: investigação e prática pedagógica**. 3. ed. Florianópolis: Ed. Tribo da Ilha, 2013.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José Manuel Fernandes (org.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto. 1994. p. 11-25.

GILBERT, Wade; RANGEON, Sandrine. Current directions in coaching research. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**. v. 6, n. 2, p. 217-236, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311126249004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. Analysis of coaching science research published from 1970-2001. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 75, n. 4, p. 388-399, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609172>

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT Valtter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GOZZI, Márcia; RUY, Marcela Prado. Identificando os estilos de ensino em aulas de educação física. **Movimento e Percepção**, v. 9 n. 13, p. 360-378, 2008. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=216>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOZZI, Márcia; RUETE, Helena. Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v. 5, n.1, p. 117-134, 2006. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1304>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GRECO, Pablo Juan. O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In: GARCIA, Emerson Silami; LEMOS, Kátia Lucia Moreira (org.). **Temas atuais VII em educação física e esportes**. Belo Horizonte: Health, p. 53-78, 2002.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico – Volume 1**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

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

KRUG, Dircema Franceschetto. **Metodologia do ensino da educação física: o spectrum de estilos de ensino de Muska Mosston e uma nova visão**. Curitiba: JM Livraria Jurídica, 2009.

LACY, Alan; MARTIN, Donna. Analysis of starter/nonstarter motor skill engagement and coaching behaviours in collegiate women's volleyball. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 13, n. 2, p. 95-107, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.13.2.95>

LINCON, Yvonna; LYNHAM, Susan; GUBA, Egon. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. In: DENZIN, Norman; LINCON, Yvonna (org.). **The Sage handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 108-150, 2018.

OLIVEIRA, Raquel Valente; LANES, Bruno Minuzzi. Leitura de jogo e tomada de decisão: elementos táticos no jogo de esportes coletivos. **Caderno de Educação Física e Esportes**, v. 18, n. 1, p. 69 – 75, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p69>

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, Dante. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.

PAES, Roberto Rodrigues; MONTAGNER, Paulo César; FERREIRA, Henrique Barcelos.

Pedagogia do Esporte: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PAJARES, Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, 1992. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

PARLEBÁS, Pierre. **Jogos, deportes y sociedad:** léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

RAMOS, Valmor *et al.* As crenças de universitários formandos de um curso de Educação Física bacharelado, sobre o ensino dos esportes. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 210-224, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p210>

RAMOS, Valmor *et al.* As crenças sobre o ensino de esportes na formação inicial em educação física. **Revista Educação Física**, v. 25, n. 2, p. 231-244, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/22669>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RAMOS, Valmor; NASCIMENTO, Juarez Vieira; GRAÇA, Amândio. Análise do processo de instrução no treino de jovens: um estudo de caso no basquetebol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 9, n. 1, p. 52-63, 2009. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/arquivo/artigos_soltos/vol.9_nr.1/1.05.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

ROSADO, António; MESQUITA, Isabel. **Pedagogia do desporto**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2011.

SANTOS JUNIOR, Eugenio Lopes dos. **Ensino e Treinamento do Basquetebol:** análise dos métodos e crenças de treinadores de jovens atletas. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

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

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew; CADDICK, Nick. Judging qualitative research. In: NELSON, Lee; POTRAC, Paul; GROOM, Ryan (org.). **Research methods in sports coaching**. New York: Routledge, 2014. p. 192-201

SOUZA, Jeferson Rodrigues *et al.* As crenças de graduandos em Educação Física sobre o ensino dos esportes. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 133-146, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.64032>

SOUZA, Jeferson Rodrigues *et al.* Initial physical education students' beliefs about sport teaching. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 3, p. 1-13, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e052>

TENROLLER, Carlos Alberto; MERINO, Eduardo. **Métodos e planos para o ensino de esportes**. Canoas: Ulbra, 2006.

TICO-CAMÍ, Jordi. Tareas deportivas en los deportes colectivos: una aplicacion al baloncesto. In: IBANEZ-GODOY Sergio; MACIAS-GARCIA, Mercedes (ed.). **Novos horizontes para o treino do basquetebol**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, UTL, 2002. p. 87-110

VALENTINI, Nadia; RUDISILL, Mary. Motivational climate, motor skill development, and perceived competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children.

Journal of Teaching Physical Education, v. 23, p. 216-234, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.3.216>

WILCOX, Stéphane; TRUDEL, Pierre. Constructing the coaching principles and beliefs of a youth ice hockey coach. **AVANTE**, v. 4, n. 3, p. 39-66, 1998.

Abstract: The objective of the research was to characterize the methodological choices of basketball coaches of young athletes and analyze the beliefs that support these choices. This is a qualitative, descriptive-exploratory study. The participants were three coaches who work with the under-15 category. For data collection, semi-structured interview techniques, systematic observation, and memory stimulation procedures were used. Thematic analysis was used for data analyses. The results point to a profile of methodological choices based on analytical tasks, guidance-demonstration interventions, and a passive role of athletes; and another with a greater presence of global and synthetic tasks, with athletes' participation oscillating between active and passive roles during training. The main beliefs that support these choices are analytical tasks and demonstration combined with guidance, optimizing technical learning; tasks similar to the context of the game develop the autonomy of athletes in the face of the demands of the game. These beliefs are strongly linked to the first experiences of these coaches' sporting lives in basketball.

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

Resumen: El objetivo de la investigación fue caracterizar las elecciones metodológicas de los entrenadores de baloncesto de jóvenes deportistas y analizar las creencias que sustentan esas elecciones. Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo-exploratorio. Los participantes fueron tres entrenadores que trabajan con la categoría sub-15. Para la recolección de datos se utilizaron técnicas de entrevista semiestructurada, observación sistemática y procedimientos de estimulación de la memoria. Para el análisis se utilizó el análisis temático. Los resultados apuntan a un perfil de elecciones metodológicas basadas en tareas analíticas, intervenciones de orientación-demostración y un papel pasivo de los deportistas; y otro con mayor presencia de tareas globales y sintéticas, oscilando la participación de los deportistas entre roles activos y pasivos durante el entrenamiento. Las principales creencias que sustentan estas elecciones son: las tareas analíticas y de demostración combinadas con orientación, optimizan el aprendizaje técnico; Tareas similares al contexto del juego desarrollan la autonomía de los deportistas ante las exigencias del juego. Estas creencias están fuertemente ligadas a las primeras experiencias de la vida deportiva de estos entrenadores en el baloncesto.

Palabras clave: Enseñanza-Entrenamiento. Baloncesto. Métodos. Creencias

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Eugênio Lopes dos Santos Junior: Conceitualização, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Administração de Projetos, Recursos, Visualização, Redação - Rascunho Original, Redação – revisão e edição.

Vinícius Zeilmann Brasil: Análise Formal, Redação - Rascunho Original, Redação – revisão e edição.

Roberto Rodrigues Paes: Análise Formal, Redação - Rascunho Original, Redação – revisão e edição.

Heitor de Andrade Rodrigues: Supervisão, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Visualização, Redação - Rascunho Original, Redação – revisão e edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa seguiu os protocolos vigentes nas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, protocolo número 03932718.3.0000. 5083.

COMO REFERENCIAR

SANTOS JUNIOR, Eugênio Lopes dos; BRASIL, Vinícius Zeilmann; PAES, Roberto; RODRIGUES, Heitor de Andrade. Ensino e treinamento do basquetebol: análise dos métodos e crenças de treinadores de jovens atletas. **Movimento**, v. 30, e30019, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.134174>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Guy Ginciene*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.