

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva.

Pablo Vecchi Moreira
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

PABLO VECCHI MOREIRA

Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Mariana Calabria Lopes

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

M838c
2025
Moreira, Pablo Vecchi, 1990-
Comparação das tarefas de treino e intervenções
pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes
estágios da formação esportiva / Pablo Vecchi Moreira. –
Viçosa, MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (100 f.): il.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Mariana Calábria Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação Física, 2025.

Referências bibliográficas: f. 71-83.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.799>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Jogadores de futsal - Formação. 2. Treinadores de futsal.
3. Futsal - Treinamento técnico. I. Lopes, Mariana Calábria,
1980-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação
Física. III. Título.

CDD 22. ed. 796.3348

PABLO VECCHI MOREIRA

Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva.

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de junho de 2025.

Assentimento:

Pablo Vecchi Moreira
Autor

Mariana Calabria Lopes
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pelo autor em 15/12/2025 às 14:18:06 e pela orientadora em 16/12/2025 às 09:49:20. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **BYNC.Y1MQ.IFZ6** e clique no botão 'Validar documento'.

À minha família, especialmente a minha mãe **Jesuína**, meu pai **Agnaldo**, minha irmã **Pamella**, minha sobrinha **Maria Flor** e a minha futura esposa **Cristiany**, que são abrigo, estrada e fortaleza. A cada passo que dei encontrei em vocês a força que sustenta, o afeto que acalma e a luz que orienta. Estas páginas carregam a gratidão de quem jamais caminhou sozinho. Esta conquista também é de vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar durante toda caminhada, pela força e coragem para seguir nos diversos momentos em que fraquejei e pensei em desistir.

A minha orientadora, Mariana Calábria, pela paciência, orientação e atenção. Serei eternamente grato por todos os ensinamentos, aqui incluo durante a graduação e o mestrado. Você é fonte de inspiração por sua competência e profissionalismo.

A Professora Larissa Galatti, pelas contribuições e sobretudo, por ter aceitado participar dessa aventura comigo! Sou seu fã! Te admiro muito.

A minha mãe, Jesuína que sempre esteve ao meu lado me incentivando e jogando junto! Foram inúmeras conversas que sempre começavam em lágrimas, mas devido a sua sabedoria, paciência e cuidado, terminavam em abraços, sorrisos e força para continuar. Obrigado por ser meu porto seguro, a minha fortaleza! Saiba que sou muito grato por ter você em minha vida e que todas as minhas conquistas são sempre por você! Eu te amo muito!

Ao meu Pai Agnaldo, que hoje já não está mais aqui, mas também teve uma enorme parcela de contribuição nessa conquista!

A Madrinha, Pamella, pelo amor incondicional e por se fazer presente em todos os momentos de dificuldades me transmitindo a confiança necessária para seguir rumo ao objetivo! Seus conselhos foram fundamentais para a concretização dessa etapa! Conte comigo para tudo, somos eu e você até o final! Agora a dona Jesuína tem dois mestres em casa.

A minha sobrinha Maria Flor por ser tão especial na minha vida. Sua ternura e alegria são contagiantes. Obrigado por atribuir ainda mais sentido a jornada e tornar a trajetória mais leve!

A Mãedrinha Agnes pelo apoio e sugestões desde a fase embrionária. Sua participação, especialmente na etapa inicial, foi crucial para que tudo começasse a tomar forma.

Ao Paidrinho Agnário, que mesmo em outro plano sempre está comigo, vivendo em mim!

Ao meu amor, Cristiany, pela paciência, pelo incentivo e por ser presença constante. Saiba que foi fundamental para a conclusão desta etapa. Linda, você é minha calma!

Gostaria de agradecer imensamente aos meus amigos acadêmicos Felipe Moniz e Rodrigo Monteiro (Diguinho), por sempre se colocarem a disposição a ajudar. Vocês contribuíram de forma significativa na elaboração, construção e conclusão desse trabalho.

Ao Aymorés, na pessoa do Presidente da diretoria executiva Antônio Queiroz Júnior e do Presidente do conselho José Mario de Araújo Vieira pela confiança, paciência e sobretudo, pelas inúmeras vezes que me liberaram do trabalho para que eu pudesse realizar ações referentes ao mestrado.

Aos treinadores que humildemente abriram seus treinos para eu pudesse realizar a pesquisa.

Quero deixar aqui também um agradecimento especial aos meus tios, primos e amigos que mesmo não mencionados diretamente, fizeram parte dessa caminhada. Seja com uma conversa, um incentivo ou simplesmente estando por perto. De verdade, vocês também fizeram a diferença.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

MOREIRA, Pablo Vecchi, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2025. **Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva.** Orientadora: Mariana Calabria Lopes.

O presente estudo teve como principal objetivo analisar e comparar a atuação de treinadores de Futsal, por meio das tarefas de treino propostas e as intervenções pedagógicas realizadas, considerando os diferentes estágios da formação esportiva. A amostra foi composta por seis treinadores de futsal que atuavam em clubes federados do cenário nacional, sendo três representando o estágio de experimentação (sub-9) e três o de especialização (sub-13). Foram filmadas cinco sessões de treino de cada treinador, totalizando 30 unidades de treino. Para a caracterização das tarefas de treino e as intervenções pedagógicas empregadas pelos treinadores utilizou-se os respectivos instrumentos “Sistema de avaliação de atividades” e o “Sistema de análise e intervenção dos treinadores”. Para verificar a compatibilidade entre o discurso e o comportamento dos treinadores foi realizado uma entrevista semiestrutura na qual foi relacionada aos resultados quantitativos encontrados. Para a análise dos dados recorreu-se a estatística descritiva e inferencial, por meio do teste paramétrico T de amostras independentes e o teste não paramétrico de Mann-Whitney, adotando-se um valor de significância de $p < 0,05$. Os resultados demonstraram que os treinadores de ambos os estágios utilizaram mais tempo de treino em tarefas de tomada de decisão ativa. Contudo, só foi encontrado diferença significativa na tarefa de tomada de decisão não ativa de “preparação física”, as quais os treinadores do estágio de especialização dedicaram um maior tempo de treino na execução desse tipo de tarefa. No que concerne as intervenções pedagógicas, foram encontrados diferenças significativas nos comportamentos primários de “modelagem positiva”, “assistência física”, “feedback específico negativo”, “feedback corretivo”, “instrução”, “questionamento” e no comportamento secundário de “questionamento divergente” onde os treinadores do estágio de experimentação utilizaram maior frequência desses comportamentos por minuto em comparação aos treinadores do estágio de especialização. No que diz respeito ao discurso dos treinadores de ambos os estágios, foi possível inferir que quanto as tarefas de treino, o que foi relatado converge com a prática. No que concerne, aos resultados das intervenções pedagógicas foi possível perceber que há divergência entre o que é executado e mencionado pelos treinadores nas entrevistas. Dessa forma é possível concluir que os

treinadores de futsal alteram sua prática pedagógica em função dos estágios de formação que os jogadores se encontram. Além disso, eles apresentaram coerência entre o discurso e a prática em relação as tarefas de treino, enquanto no que se refere as intervenções, isso não ocorre.

Palavras-chave: tarefas de treino; intervenção pedagógica; estágios da formação esportiva; futsal

ABSTRACT

MOREIRA, Pablo Vecchi, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2025. **Comparison of training tasks and pedagogical interventions of Futsal coaches from different sports development stages.** Adviser: Mariana Calabria Lopes.

The main purpose of the present study was to analyze and compare the work of Futsal coaches through the proposed training tasks and the pedagogical interventions carried out, taking into account the different stages of sports development. The sample comprised six Futsal coaches from national registered clubs, as three of them represented the experimentation stage (under-9s), and the other three, the specialization stage (under-13s). Five training sessions of each coach were videorecorded, totaling 30 training units. For the characterization of the training tasks and pedagogical interventions employed by the coaches, the respective instruments were used: "System of task assessment" and the "System of coaches' analysis and intervention". In order to verify the compatibility between coaches' discourse and behavior, a semi-structured interview to which the quantitative findings were related. Data analysis was carried out using descriptive and inferential statistics, through the parametric t-test for independent samples and the and Mann-Whitney's non- parametric test. The significance value was set to $p < 0.05$. Results showed that the coaches from both stages employed more training time in active decision- making tasks. However, only the "physical fitness" nonactive decision-making task displayed significant difference, whereas the coaches in the specialization stage employed more training time in performing this kind of task. As for the pedagogical interventions, significant differences were found in the primary behaviors of "positive modeling", "physical assistance", "negative specific feedback", "corrective feedback", "instruction", "questioning" and in the secondary behavior of "divergent questioning", in which the coaches in the experimentation stage employed, with higher frequency, these behaviors per minute in comparison with the coaches in the specialization stage. As regards the discourse of coaches in both stages, it could be inferred that, with respect to the training tasks, what was reported converges with practice. Regarding the results of the pedagogical interventions, it was possible to observe that there is divergence between what is carried out and what is mentioned by the coaches in the interviews. Thus, it is possible to conclude that the Futsal coaches change their pedagogical practice according to players' development stage. Besides, they displayed coherence between discourse and practice regarding the training tasks,

whereas, in regards to the interventions, that does not occur.

Keywords: training tasks; pedagogical interventions; stages of sports development; futsal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Modelo de desenvolvimento da participação esportiva	24
Figura 2 Categorias de respostas dos treinadores das equipes sub-9 referentes às tarefas de treino	52
Figura 3 Categorias de respostas dos treinadores das equipes sub-9 referentes às intervenções	53
Figura 4 Categorias de respostas dos treinadores das equipes sub-13 referentes às tarefas de treino	54
Figura 5 Categorias de respostas dos treinadores das equipes sub-13 referentes às intervenções	55
Quadro 1 Caracterização dos treinadores das categorias sub-9 e sub-13	38
Quadro 2 Categorias e definições das variáveis das tarefas de tomada decisão ativa e tomada de decisão não-ativa a partir do Sistema de Avaliação de atividades	40
Quadro 3 Categorias e definições das variáveis dos comportamentos primários do Sistema de Análise e Intervenção de Treinadores (CAIS)	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Valores de frequência relativa das tarefas de treino de tomada de decisão ativa e não ativa, bem como da variável outros	48
Tabela 2 Valores de frequência absoluta, média, desvio padrão e taxa de utilização por minuto referentes as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores ..	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 MARCO TEÓRICO	19
2.1 O treinador esportivo e suas competências	19
2.2 Estágios da formação esportiva	21
2.3 Tarefas de treino	26
2.4 Intervenções pedagógicas	31
3 OBJETIVOS	36
3.1 Objetivo geral	36
3.2 Objetivos específicos	36
4 MÉTODOS E MATERIAS	37
4.1 Tipo de estudo	37
4.2 Amostra	37
4.3 Cuidados éticos	38
4.4 Instrumentos	39
4.4.1 Caracterização da amostra	39
4.4.2 Avaliação das tarefas de treino	39
4.4.3 Avaliação das intervenções pedagógicas	41
4.4.4 Entrevista semi-estruturada	44
4.5 Procedimento de Coleta de dados	44
4.6 Análise dos dados	45
4.7 Confiabilidade das medidas	46
5 RESULTADOS	48
5.1 Dados quantitativos	48
5.2 Dados qualitativos	52
6 DISCUSSÃO	56
6.1 Tarefas de treino	56
6.2 Intervenções de treino	58
6.3 Entrevista semiestruturada	65
7.1 Implicações práticas	67
7.2 Limitações do Estudo	68
8 CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS	71

APÊNDICES.....	84
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	84
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	87
APÊNDICE C – Questionário de caracterização da amostra.....	90
APÊNDICE D – Roteiro entrevista semiestruturada	91
APÊNDICE E – Carta Convite	93
APÊNDICE F – Termo de autorização do clube	94
ANEXO.....	95
ANEXO A - Documento de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa.....	95

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o futsal é considerado um dos esportes mais praticados por crianças e jovens devido à cultura massiva do futebol/futsal de rua (Machado et al., 2018), à necessidade de um espaço físico reduzido para a prática, ao menor número de jogadores para recrutar e jogar, e por ser considerado uma ótima porta de entrada para o futebol (Cavichioli et al., 2011; Jorand et al., 2019). Com a constante e crescente urbanização, assim como institucionalização da iniciação esportiva, crianças e jovens são incentivados cada vez mais cedo, principalmente pelos pais, a participarem de processos de ensino-aprendizagem e treinamento (E-A-T) em escolinhas e clubes de futsal, visando à melhoria do desempenho esportivo (Greco; Benda, 1998).

O futsal é caracterizado como um jogo esportivo coletivo complexo, de cooperação e oposição entre duas equipes, que se confrontam em busca de um objetivo comum (Saad et al., 2014). A partir dessa interação, ocasiona-se um contexto imprevisível e aleatório, de organização e desorganização, que exige dos praticantes uma adaptação constante, no intuito de tomarem as melhores decisões a nível individual ou coletivo (Amaral; Garganta, 2005; Garganta; Gréhaigine, 1999; Reveredito; Scaglia, 2007).

Neste sentido, é fundamental que os treinadores, principais responsáveis por gerir o ambiente de treino, apresentem um elevado nível de conhecimento sobre a modalidade, bem como sobre diferentes aspectos pedagógicos que norteiam o ensino esportivo (Larkin; Barkell; O'connor 2022). O intuito final é proporcionar aos jogadores uma prática segura e apropriada às suas potencialidades, possibilitando o desenvolvimento das capacidades motoras, físicas, técnicas, táticas e psicológicas inerentes ao esporte (Galatti et al., 2017). Segundo Côté e Gilbert (2009), treinadores eficazes são aqueles capazes de adaptar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória a contextos esportivos específicos, com o objetivo de maximizar o desempenho e a aprendizagem dos jogadores.

Desta forma, dentro do processo de formação esportiva é recomendado que a prática pedagógica dos treinadores sejam modificadas em função dos estágios de formação esportiva que os jogadores se encontram, pois as necessidades e potencialidades de jogadores situados em cada estágio divergem de forma significativa (Côté et al., 2010). A falta de sensibilidade dos responsáveis por gerir o

ambiente de treino, no que diz respeito à elaboração de tarefas de treinos e intervenções pedagógicas em relação ao estágio de formação esportiva, pode gerar consequências negativas aos jogadores como baixos índices de aprendizagem, lesões, ansiedade, abandonos nos estágios iniciais, além de carreiras interrompidas abruptamente (Bettega et al., 2023; Fraser-Thomas; Côté; Deakin, 2008).

Na tentativa de orientar os treinadores no desenvolvimento de ambientes condizentes às características dos praticantes, diversos autores (Balyi, 2001; Bettega et al., 2015; Côté, 1999; Côté; Baker; Abernethy, 2007; Greco; Benda, 1998), propuseram a implementação de diferentes estágios da formação esportiva. Dentre os modelos mencionados, o Modelo de Desenvolvimento da Participação Esportiva (*Developmental Model of Sport Participation – DMSP* (Cotê; Baker; Abernethy, 2007)), apresenta-se como um dos mais difundidos na literatura, uma vez que suas investigações e contribuições são consideradas bastante relevantes para o ensino e estruturação de práticas esportivas (Souza; Vicentini; Marques, 2020).

No DMSP, Cotê e colaboradores (2007), propõem três estágios de formação esportiva: (i) Experimentação (6 aos 12 anos), cuja prioridade é o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos, por meio de práticas lúdicas e pequenos jogos; (ii) Especialização (13 aos 15 anos), cujas práticas lúdicas e deliberada passam a ser realizadas em frequência similar, e o divertimento gradativamente vai sendo substituído pelo compromisso; (iii) Rendimento (16 anos em diante), momento em que se objetiva o alcance do maior desempenho esportivo por meio de uma elevada quantidade de prática deliberada.

A prática deliberada pode ser entendida como atividade sistematizada e repetitiva guiada por um treinador, caracterizada por um alto grau de esforço, com o objetivo de melhorar o desempenho em um domínio específico (Ericsson; Krampe; Tesch-Römer, 1993). Tal contexto de prática está relacionado a tarefas de treinos mais rígidas e descontextualizadas do contexto real do jogo, as quais o principal objetivo é o desenvolvimento do gesto motor específico de uma determinada modalidade de forma isolada, em detrimento das habilidades percepto-cognitivas conectadas à capacidade técnica dos jogadores.

Nesse sentido, embora durante muito tempo a prática deliberada tenha sido considerada como extremamente relevante no cenário do treinamento esportivo, Côté e colaboradores (2013) , mencionaram a importância de utilizar a “prática de jogo”

como forma de tarefa mais representativa dentro do ambiente de treino, independente do estágio de formação em que os jogadores se encontram.

A prática de jogo é definida como tarefas de treinos sistematizadas em formas de jogo, elaboradas e conduzidas por um treinador, nas quais buscam simular o contexto competitivo inerente a modalidade, com o objetivo de otimizar o desempenho dos praticantes (Côté; Erickson; Abernethy, 2013; Machado et al., 2018). Além disso, é apontada como capaz de motivar iniciantes e *experts* a se engajarem e permanecerem dentro processo de formação a longo prazo.

Assim, em todos os estágios da formação esportiva, as tarefas de treino devem ser representativas, ou seja, devem conter a imprevisibilidade e aleatoriedade características da modalidade, bem como o grau de complexidade adequado às possibilidades dos envolvidos (Bergmann et al., 2024; Bettega et al., 2015; Chow, 2013; Galatti et al., 2014; Greco; Benda, 1998; Rigon et al., 2020; Roca; Ford, 2020; Scaglia et al., 2013). Nesta concepção, as tarefas de treino devem permitir o acoplamento entre percepção e ação inerentes à competição, possibilitando aos participantes interagirem com o ambiente, no intuito de se habituarem aos sinais relevantes presentes nos diversos cenários configurados pelo jogo (Woods et al., 2019).

Ao recorrer à literatura, é possível perceber que o tema tarefas de treino vêm sendo pesquisado e difundido em diversas modalidades esportivas como basquete (Cañadas et al., 2018; Harvey et al., 2013; Ibanez; Jimenez; Antunez, 2015), handebol (Mendes et al., 2020; Menezes; Marques; Nunomura, 2015), vôlei (Collet; Donegá; nascimento, 2009; Harvey et al., 2013; rugby (Hall; Gray; Sproule, 2016), futebol (Cushion; Ford; Williams, 2012; Feng et al., 2023; Ford; Yates; Williams, 2010; Partington; Cushion, 2013; Partington; Cushion; Harvey, 2014; O'Connor; Larkin; Williams, 2018; Potrac; Jones; Armour, 2002; Roca; Ford, 2020; Stonebridge; Cushion, 2018), hóquei em campo (Harvey et al., 2013).

Além disso, os resultados se diferem em função das variáveis associadas como gênero (Cañadas et al., 2018; Mendes et al., 2020) o período da temporada (Potrac; Jones; Armour, 2002), momentos da sessão de treino (O'Connor; Larkin; Williams, 2018), estágio da formação esportiva (Ford; Yates; Williams, 2010; Partington; Cushion; Harvey, 2014), contexto cultural (Feng et al., 2023; Roca; Ford, 2020), nível de habilidade dos jogadores (Ford; Yates; Williams, 2010), formação acadêmica dos treinadores (Stonebridge; Cushion, 2018), entre outros.

No futsal, nos estudos encontrados na literatura sobre as tarefas de treino os resultados se contrastam, sendo que em alguns foi possível perceber que os treinadores utilizaram mais tarefas de treino de tomada de decisão ativa, e em outros, maior frequência de tarefas de tomada de decisão não ativa (Borges; Voser, 2013; Moreira; Matias; Greco, 2013; Saad et al., 2014; Saad et al., 2015; Silva; Greco, 2009; Teixeira; Silva, 2016). Além disso, nenhum dos estudos mencionados preocupou-se em estabelecer uma relação entre os estágios de formação esportiva e as atividades propostas pelos treinadores.

Para além da elaboração de tarefas de treinos representativas, a forma com que os treinadores interagem com os jogadores pode impactar significativamente o comportamento dos praticantes (Cushion et al., 2012; Yenen; Atamturk; Atamturk, 2023). Em vista disso, é recomendado que os treinadores sejam cautelosos com o excesso de intervenções durante a execução das tarefas, pois podem gerar uma sobrecarga de informações, impedindo que os praticantes se engajem no processo de resolução de problemas (Ford; Yates; Williams, 2010; Williams; Hodges, 2005). Ao gerir o ambiente de treino, o treinador deve garantir que os participantes tenham liberdade para explorar diferentes decisões para o mesmo problema, no intuito de formar jogadores autônomos e criativos (Memmert, 2015; Williams; Hodges, 2005).

Apesar das recomendações expressas na literatura, estudos sobre o tema indicam uma abordagem prescritiva, as quais treinadores utilizam como principal forma de intervenção pedagógica a instrução, direcionando as ações dos jogadores por meio de comandos verbais (Augustí et al., 2020; Cushion; Jones, 2001; Feng et al., 2023; Ford; Yates; Williams, 2010; Mesquita et al., 2009; Millard, 1996; Partington; Cushion, 2013; Partington; Cushion; Harvey, 2014; Potrac; Jones; Cushion, 2007; Zetou et al., 2011). No futsal, foco do presente trabalho, não é possível fazer nenhuma afirmação considerando as intervenções pedagógicas realizadas por treinadores de diferentes estágios da formação esportiva, pois do nosso conhecimento, até o momento não foi encontrado nenhum estudo na literatura.

Para a realização de pesquisas relacionadas com tarefas de treino e intervenções pedagógicas, têm-se recorrido à observação sistemática (Cushion et al., 2012). Por meio deste método, é plausível adquirir informações quantitativas sobre os aspectos que norteiam o ambiente de treino de cada treinador (Toginho; Galatti; Vasconcelos, 2023). No entanto, a obtenção de informações quantitativas de forma isolada, parece não ser suficiente para explicar as escolhas dos treinadores em

detrimento de outras, uma vez que seu comportamento é influenciado por fatores intra e interpessoais (Cope et al., 2022; Côté ; Gilbert, 2009 ; Cotê et al., 2010; Ford; Yates; Williams, 2010; Harvey et al., 2013; Partington; Cushion; Harvey, 2014; Smith; Cushion, 2006).

Assim, a fim de complementar as informações quantitativas obtidas por meio da observação sistemática, são sugeridas a aplicação de métodos qualitativos, os quais possibilitam a compreensão mais profunda dos fatores que influenciam a prática pedagógica do treinador esportivo (Cope et al., 2022; Harvey et al., 2013; Partington; Cushion; Harvey, 2014). De acordo com Smith e Cushion (2006), a utilização de entrevistas apresenta-se como uma ferramenta interessante, pois, aumentam a riqueza dos dados referentes aos fatores que condicionam as decisões dos treinadores em contextos específicos.

A partir do exposto, torna-se evidente a necessidade de pesquisas sobre o tema no futsal, a partir de métodos mistos (quantitativos e qualitativos), com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da modalidade em termos científicos e práticos. Da mesma forma, é importante fomentar a formação de treinadores de excelência, capazes de refletir e ajustar suas práticas pedagógicas ao nível do desenvolvimento esportivo dos atletas envolvidos no processo de ensino, e, conseqüentemente, formar jogadores autônomos, criativos e eficazes.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 O treinador esportivo e suas competências

No esporte, seja ele individual ou coletivo, o treinador é considerado um dos principais responsáveis pelo sucesso de um programa de formação, uma vez que o aprendizado das competências de uma modalidade se dá a partir da interação entre jogadores e o profissional que conduz o processo de ensino (Bettega et al., 2019). Sob essa perspectiva, o principal papel do treinador é identificar as necessidades e potencialidades dos jogadores, no intuito de ajudá-los a se desenvolverem e, por consequência, apresentarem desempenhos satisfatórios nas competições (Ford; Yates; Williams, 2010). Contudo, além de promover contextos que estimulem o desenvolvimento de habilidades específicas, é fundamental que os treinadores em sua prática pedagógica priorizem, também, o desenvolvimento global dos jogadores (Bettega et al., 2019; Galatti et al., 2008).

Nesse sentido, de modo geral, na literatura se apresentam três componentes essenciais para que o treinador obtenha uma base de conhecimento que favoreça a eficácia em sua prática profissional: o conhecimento profissional; o conhecimento interpessoal; o conhecimento intrapessoal (Collinson, 1996; Côté; Gilbert, 2009; Gilbert; Côté, 2013; Icce, 2013). Segundo os mesmos autores, o sucesso do treinador esportivo passa pelo desenvolvimento e interação desta tríade de conhecimento.

O conhecimento profissional refere-se as competências pedagógicas específicas que o treinador deve possuir sobre a modalidade como as características e regras do jogo, aprendizagem motora, aspectos fisiológicos, preparação física, conteúdos técnicos-táticos, métodos de treino, planejamento e estruturação das tarefas de treino, estágios da formação esportiva, intervenções e correções, estilos de ensino, domínio do treino, formas de aprendizagem, entre outros (Aburachid et al., 2019; Côté, 1999; Milistetd et al., 2017; Resende, 2011).

O conhecimento interpessoal refere-se às conexões e as relações sociais individuais e grupais entre o treinador e todos os indivíduos que compõem o ambiente esportivo, como gestores das instituições as quais prestam serviços, atletas, profissionais das comissões técnicas, árbitros e os pais dos jogadores (Côté; Gilbert, 2009; Milistetd et al., 2017). A motivação dos jogadores pela prática, bem como o desenvolvimento de um ambiente esportivo positivo, as quais são construídos a partir

das relações de conexão e confiança entre treinador e os praticantes, estão diretamente relacionados a esse tipo de conhecimento (Côté; Gilbert, 2009).

Ainda sobre o conhecimento interpessoal, é relevante destacar a comunicação, não só pelo fato de ser considerada fundamental no sucesso da relação entre treinador/jogador durante as sessões de treino e conseqüentemente, impactar de forma positiva no desenvolvimento da aprendizagem (Resende et al., 2017), mas também por se tratar de uma das principais variáveis analisadas no presente estudo. No contexto de treino, a comunicação pode ser realizada de forma verbal e não verbal, as quais permitem aos treinadores emitirem as informações necessárias aos jogadores em função de seus objetivos, convicções e filosofia de trabalho (Gomes et al., 2020; Oliveira et al., 2022; Resende et al., 2017).

A comunicação verbal consiste em expressar emoções ou transmitir significados através de palavras e pode ser caracterizada no ambiente esportivo a partir dos comportamentos considerados mais comuns como as instruções, os feedbacks corretivos, os feedbacks específicos positivos e negativos, e os questionamentos (Cushion et al., 2012; Knapp; Hall, 1999). Já a comunicação não verbal envolve a troca de informações por meio de gestos e expressões faciais, sem o uso de palavras, representadas no cenário esportivo pelas modelagens positivas e negativas, os feedbacks gerais positivos e negativos, bem como as repreensões (Cushion et al., 2012; Knapp; Hall, 1999).

O conhecimento intrapessoal está relacionado a percepção de si mesmo, ou seja, a capacidade do treinador de refletir sobre suas ações e comportamentos, e se necessário, ajustá-las e resignificá-las (Côté; Gilbert; 2009; Milistetd et al., 2017). De acordo com Cushion e colaboradores (2012), o processo de reflexão é um fator fundamental para o sucesso do treinador e contribui significativamente com a aprendizagem dos jogadores, uma vez que tal prática, permite ajustar os comportamentos empregados durante as sessões de treinamento aos objetivos traçados a curto, médio e a longo prazo.

A construção dos tipos de conhecimentos se dá, principalmente, a partir das experiências vividas pelos treinadores, pois a aprendizagem é considerada um fator social, as quais são influenciadas pela interação entre o indivíduo, suas percepções e o meio em que se vive (Tozetto; Galatti; Milistetd, 2018). Nessas circunstâncias, os treinadores podem ampliar suas aprendizagens por meio de três contextos: (i) Aprendizagem formal, caracterizada pela participação dos profissionais

em programas formais de ensino, em que há necessidade dos participantes responderem a alguns pré-requisitos para participarem, além de apresentarem um currículo formativo preestabelecido e fornecerem certificação após a conclusão; (ii) Aprendizagem não-formal: refere-se a experiências educacionais que acontecem em ambientes não formais como mini-cursos, mesas redondas, workshop, seminários e oficinas; (iii) Aprendizagem informal: são aquelas em que a aprendizagem ocorre em situações de experiências ao longo da vida e da carreira esportiva, sucedendo por meio de reflexões, leituras, observações, vídeos e conversas com outros profissionais (Cortela et al., 2022; Erickson et al., 2008; Moletta et al., 2019; Nelson; Cushion; Potrac, 2006).

Esses três tipos de aprendizagem são importantes para a aquisição de competências do treinador, pois ao lidar com a formação esportiva de crianças e jovens, ele enquanto o condutor do processo, necessita estar ciente que suas ações e comportamentos impactam diretamente no ingresso, permanência e abandono dos envolvidos no cenário esportivo (Resende; Gilbert, 2015). Desta forma, torna-se importante compreender sob a ótica do conhecimento profissional/ específico de treinadores de futsal, sobretudo no que diz respeito à elaboração e execução de tarefas de treino, assim como as intervenções pedagógicas realizadas, em função dos diferentes estágios de formação esportiva.

2.2 Estágios da formação esportiva

A modalidade futsal é considerada um esporte de especialização tardia, as quais o melhor desempenho não será alcançado nas idades iniciais, não sendo necessário investir em modelos intensivos de treinamento nas etapas iniciais do processo de formação esportiva (Bayli, 2001; Bettega et al., 2015). Dessa forma, é necessário a sistematização de um processo de formação em longo prazo, que forneça aos praticantes as melhores condições de desenvolvimento de competências gerais, fundamentais e específicas (Bayer, 1994; Greco; Benda, 1998).

A fim de contribuir e qualificar o processo de formação esportiva, diversos autores propuseram diferentes formas de sistematizar o treinamento a longo prazo, levando em consideração, principalmente, as fases latentes de desenvolvimento do envolvidos, o que se denomina: estágios da formação esportiva (Bayli, 2001; Bettega et al., 2015; Côté, 1999; Côté, Baker; Abernethy, 2007; Greco; Benda, 1998). Ao

observar as diferentes propostas referentes aos estágios da formação esportiva é possível perceber, sobretudo, uma preocupação dos autores em recomendar a adequação das práticas em função da faixa etária e nível de desenvolvimento dos participantes, bem como a progressão dos conteúdos a partir das transições de um estágio e outro.

Diante desse cenário, o Modelo de Desenvolvimento da Participação Esportiva, desenvolvido por Côté (1999) e aprimorado por Côté, Baker e Abernethy (2007) foi o utilizado no presente estudo pois apresenta-se como um dos mais difundidos na literatura em diferentes esportes (Murata et al., 2022), incluindo o futsal (Machado; Villora; Teoldo, 2023), e propõe diferentes estágios de formação baseados na faixa etária do indivíduo.

Em uma de suas principais pesquisas, Côté (1999), entrevistou atletas de elite de diferentes modalidades esportivas com a finalidade de identificar suas trajetórias, e conseqüentemente, traçar um programa de formação esportivo baseado em evidências. A partir das informações obtidas, foi possível concluir que nos anos iniciais de prática, os atletas se envolveram em diferentes tipos de atividades, sobretudo em jogos e brincadeiras, sem assumir qualquer tipo de compromisso. Com o passar da idade, os sujeitos passaram a participar de práticas deliberadas em domínios específicos em uma ou duas modalidades, o que lhes proporcionou suficientes condições para investir posteriormente, em uma única modalidade esportiva, na tentativa de tornar-se um atleta de alto rendimento.

Dentro desse contexto, Côté (1999), desenvolveu um conceito importante e bastante difundido no âmbito da iniciação esportiva, denominado jogo deliberado. Essa prática é caracterizada como atividade esportiva em que a diversão e o prazer são os principais objetivos, mas também com potencial de desenvolver as capacidades motoras, cognitivas e sociais dos envolvidos. Geralmente, são atividades não estruturadas, podendo ter ou não a presença de um mediador, que proporcionam aos participantes a oportunidade de experimentar diferentes situações de jogo, bem como tomar suas próprias decisões, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e criatividade.

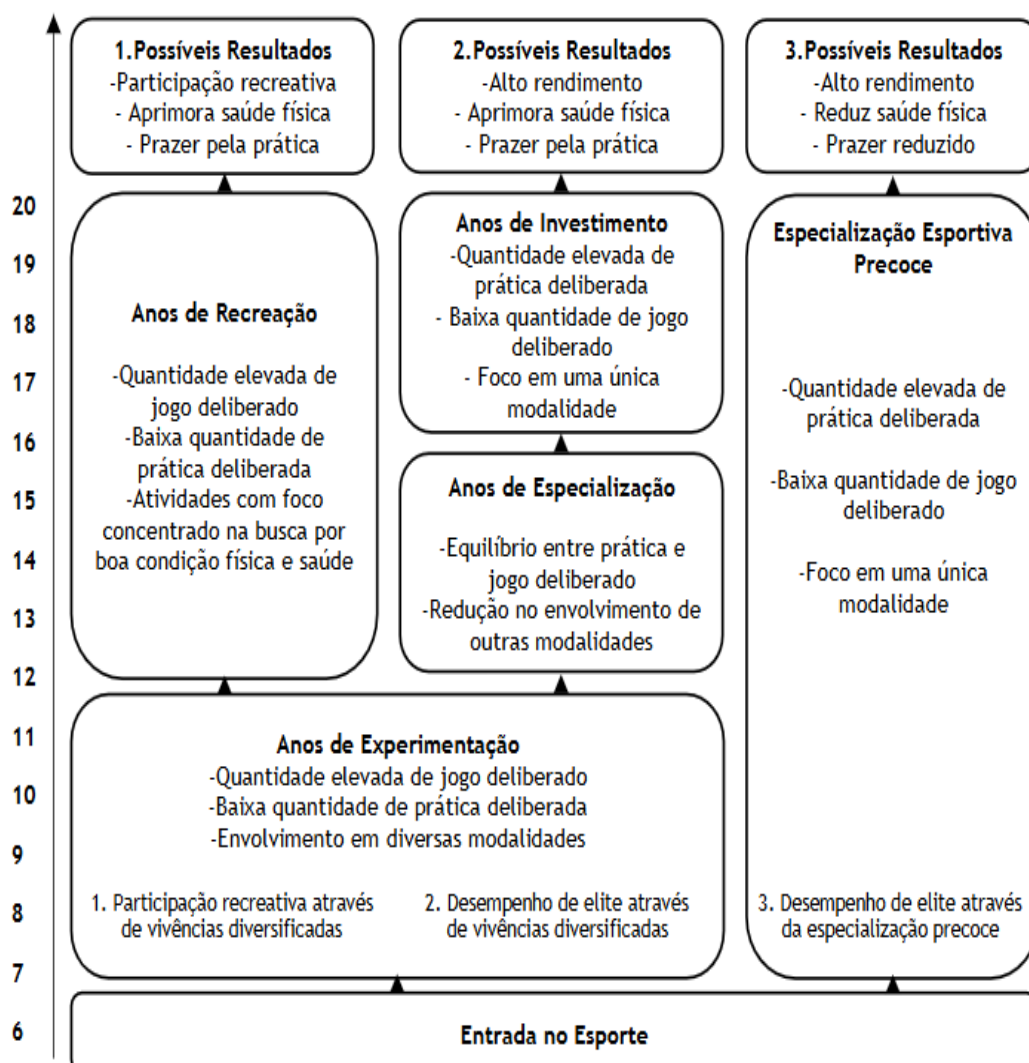
De forma oposta, a prática deliberada, é caracterizada pelo engajamento em atividades que requerem muito esforço, nas quais o foco principal encontra-se na

melhoria do desempenho, em detrimento do prazer desde os primeiros anos de participação (Ericsson et al., 1993).

Esses resultados iniciais culminaram com o desenvolvimento do Modelo de Desenvolvimento da Participação Esportiva (Côté, 1999), composto por três estágios da formação esportiva: a) Anos de experimentação (6 aos 12 anos): cuja prioridade é o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos, por meio de jogo deliberado, práticas lúdicas e jogos adaptados; b) Especialização (13 aos 15 anos): as quais as práticas lúdicas e deliberada passam a ser realizadas em frequência similar, e o divertimento gradativamente vai sendo substituído pelo compromisso; c) Rendimento (16 anos em diante): momento em que se objetiva o alcance do maior desempenho esportivo por meio de uma elevada quantidade de prática deliberada.

Posteriormente, Côté e colaboradores (2007), sentiram a necessidade de complementar o modelo, relacionando os três estágios da formação esportiva, com três possíveis trajetórias esportivas, considerando as características das práticas e os interesses dos participantes envolvidos no processo de formação. De acordo com os autores, as trajetórias esportivas podem ser vivenciadas de diferentes formas: a) Participação recreativa, por meio de vivências diversificadas; b) Desempenho de elite a partir de vivências diversificadas; c) Desempenho de elite a partir da especialização precoce (Figura 1).

Figura 1 - Modelo de desenvolvimento da participação esportiva



Fonte: Cote, Baker e Albernethy, 2007

Na trajetória de participação recreativa, o objetivo dos participantes está relacionado a promoção do lazer, sendo o jogo deliberado a principal forma de atividade durante toda a vida esportiva. Nessa trajetória, o sucesso é caracterizado pela presença de hábitos e estilos de vida saudáveis alcançados pelo engajamento dos sujeitos em práticas esportivas diversificadas desde os anos iniciais até a vida adulta.

Já nas trajetórias em que o intuito dos sujeitos é alcançar o alto rendimento, as diferenças apresentadas, estão basicamente no volume de jogo deliberado e número de modalidades experimentadas pelos indivíduos. Logo, durante a trajetória de desempenho de elite por meio da especialização precoce, a prática deliberada em

uma única modalidade esportiva é a principal norteadora do processo de ensino desde os anos iniciais.

Vale mencionar que o interesse deste estudo é pela trajetória de desempenho de elite, uma vez que as equipes são federadas e possuem processo seletivo para a captação de atletas. Nesse sentido, é fundamental frizar os riscos ao optar por essa trajetória, uma vez que apresenta-se como a mais propensa a gerar nos participantes esgotamento físico e mental, lesões em médio e longo prazo, falta de prazer pela prática e o abandono esportivo (Côté; Baker; Abernethy, 2007).

No entanto, para amenizar os impactos da especialização precoce, foi sugerido a utilização das práticas de jogo (*game practice*), as quais são norteadas pela presença de um treinador e possui a finalidade de melhorar o desempenho dos envolvidos a partir de tarefas de treinos que contenham o contexto de jogo, em detrimento as práticas deliberadas embasadas em atividades descontextualizadas, que priorizem a repetição de movimentos e situações de jogo de forma fechada e extenuante (Côté; Ericksson; Abernethy, 2013; Folle; Nascimento; Graça, 2015; Machado et al., 2018;).

Nesse sentido, ambientes de treinos que apresentam a lógica do jogo, por meio da interação entre os elementos estruturais e funcionais como bola, alvos para atacar e defender, adversários, companheiros, zona de riscos, princípios operacionais e regras de ação, bem como tarefas competitivas, podem promover o engajamento pela prática, a motivação, o prazer, o desenvolvimento físico, tático-técnico e psicológico dos envolvidos, independente do estágio de formação em que se encontram (Folle; Nascimento; Graça, 2015; Scaglia et al., 2013).

Ao buscar na literatura um modelo de estágio da formação esportiva que direcione de maneira específica o ensino do futsal, percebe-se que apesar da importância da modalidade no cenário nacional e internacional, não há evidências disponíveis que constituem o processo como um todo. Neste contexto, Bettega e colaboradores (2015), apresentaram uma proposta de ensino embasada no jogo, a partir da organização de conteúdos físicos, táticos-técnicos e psicológicos, abrangendo somente a faixa etária entre cinco e oito anos.

A partir dessa proposta, os conteúdos físicos são caracterizados pelas habilidades motoras gerais de correr, saltar, arremessar, rastejar, rolar, saltitar e escalar, bem como as habilidades motoras específicas de passe, condução, recepção, drible, finta, chute e cabeceio.

Os conteúdos táticos-técnicos são representados pelas habilidades motoras específicas acopladas a situações mais simples de jogo, no intuito de desenvolver a técnica e a compreensão do jogo a partir de sua relação com os problemas táticos que surgem da interação entre os sujeitos, as tarefas de treino e as intervenções pedagógicas executadas pelos treinadores.

Já os conteúdos psicológicos como amizade, respeito, espírito de coletividade, disciplina, ética, honestidade, responsabilidade, autocontrole, autonomia e motivação, devem ser desenvolvidos com a finalidade de construir um ambiente positivo que facilite a aprendizagem dos praticantes.

A partir do exposto, percebe-se na literatura uma gama de possibilidades que direcionam o processo de ensino por meio dos estágios da formação esportiva, as quais recomenda-se o desenvolvimento de diferentes tipos de conteúdos e possibilidades de atuação em função da faixa etária dos envolvidos. Todavia, é fundamental entender que as faixas etárias pré-estabelecidas para a transição entre um estágio e outro apresenta-se apenas como referência, sendo possível adaptá-las em função do contexto em que o treinador está inserido (Côté, Baker ; Abernethy, 2007; Greco; Benda, 1998).

2.3 Tarefas de treino

No processo de ensino de uma modalidade esportiva coletiva, as tarefas de treino que os treinadores selecionam em cada momento da formação podem ser consideradas como elementos cruciais para o desenvolvimento e manutenção dos participantes na modalidade (Cushion et al., 2012; Ford; Yates; Williams, 2010; Garganta et al., 2013; Saad et al., 2014). Por esse motivo, a atuação do treinador passou a ser investigada em diversas modalidades esportivas, sobretudo no que diz respeito ao contexto de treino, com a finalidade de promover reflexões relevantes, fundamentadas por processos científicos fidedignos capazes de possibilitar o desenvolvimento de ambientes de práticas cada vez mais representativos (Harvey et al., 2013; Machado, 2018; Partington; Cushion; Harvey, 2014).

Ao selecionar as tarefas de treinos, os treinadores podem ser influenciados por duas teorias pedagógicas que se divergem, denominadas de empiristas e interacionistas (Galatti et al., 2014). O ensino alicerçado pelas teorias empiristas é

caracterizado pela transmissão do conhecimento á partir da relação entre treinador e jogador. Nesse contexto o treinador experiente, repassa o conteúdo aos jogadores, as quais são avaliados de acordo com o desempenho apresentado (Thiengo; Scaglia, 2020). As práticas esportivas sob a luz dessa teoria são norteadas por uma pedagogia tradicional de ensino, as quais privilegiam a aprendizagem de padrões de movimentos descontextualizados da realidade do ato de jogar (Reveredito; Scaglia, 2007). Nestes contextos de ensino a prática é fragmentada, desconsiderando a complexidade das interações presentes no contexto do jogo (Ford; Yates; Williams, 2010).

Sob essa lógica, inicialmente os participantes aprendem uma determinada habilidade específica de forma isolada, sem a presença de oponente, no intuito de automatizar e refinar habilidades motoras específicas, para só depois serem testados dentro de um contexto de alta complexidade que é o jogo formal (Reveredito; Collet; Machado, 2022). De acordo com Roca e Ford (2020), as tarefas de treino pautadas pela abordagem tradicional de ensino são denominadas como tarefas de tomadas de decisão não ativa e podem ser subdivididas em atividades de preparação física, de técnicas isoladas e de habilidades não ativas. De modo geral, tais tarefas caracterizam-se pela falta de oposição ou oposição excessivamente restrita.

Sabe-se que tarefas de treino deste cunho podem impactar de forma negativa a formação de jogadores autônomos e criativos, pois são consideradas pobres para o desenvolvimento da tomada de decisão (Leonardo; Scaglia; Reveredito, 2009). Além disso, Davids e colaboradores (2008), mencionam que as soluções motoras treinadas a partir deste tipo de tarefa apresenta-se como inadequadas e ineficazes quando solicitadas no contexto real do jogo.

Todavia, não há como negar a importância dessa abordagem para a evolução do processo de ensino das modalidades esportivas, pois durante muito tempo sustentaram as práticas pedagógicas dos treinadores (Galatti et al., 2014). Assim, de acordo com a mesma autora, é fundamental compreender em quais momentos e com que frequência utilizá-las para que não haja excesso, e por consequência, prejudique a formação de jogadores com alta capacidade de resolução de problemas.

Em detrimento a abordagem tradicional de ensino, as práticas embasadas nas teorias interacionistas são caracterizadas pela ótica sistêmica do jogo, as quais considera-se a imprevisibilidade e aleatoriedade inerente à modalidade como elementos fundamentais para elaboração das tarefas de treino (Galatti et al, 2014). À luz desta teoria, regida pelo método global-funcional, sugere-se que as tarefas de

treino sejam pautadas pela interação entre jogadores e ambiente, bem como por contextos de prática que privilegiem a resolução de problemas táticos do jogo, independente do nível de conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino (Galatti et al., 2014; Garganta; Gréhaigne, 1999). Segundo Roca e Ford (2020) as tarefas de treino baseadas nessa abordagem, podem ser definidas como tarefas de tomada de decisão ativa, pois contém os elementos do jogo, sendo iguais ou semelhantes a sua versão completa. Estas tarefas podem ser categorizadas em jogos unidirecionais, jogos de posse, fases de jogo, jogos reduzidos condicionados e o jogo formal (Roca; Ford, 2020).

A partir da teoria interacionista, diversas propostas de ensino/treino foram surgindo como o *Teaching Games for Understanding* (Bunker; Thorpe, 1982), o *Tactical Games Approach* (Mitchell; Oslin; Griffin, 2006) a pedagogia do jogo (Scaglia, 2003), a Iniciação Esportiva Universal (Greco; Benda, 1998), a Pedagogia Não-Linear (Chow, 2013), considerando o contexto do jogo elemento chave do processo de ensino das modalidades esportivas coletivas. De acordo com Cushion e colaboradores (2012), tarefas de treinos baseadas no contexto do jogo são consideradas mais propícias para o desenvolvimento de habilidades perceptivo-cognitivos, uma vez que possibilitam os praticantes interagirem dentro de um contexto instável em busca de encontrar sinais relevantes para execução de uma ação eficaz.

Assim, orienta-se que as tarefas de treinos oriundas das teorias interacionistas, sejam as principais norteadoras do processo de ensino, enquanto o desenvolvimento das competências técnicas devem ser planejados de forma funcional, conectados aos elementos essenciais que compõem a lógica interna do jogo como colegas de equipes e adversários (Bergmann et al., 2024; Scaglia et al., 2013). Neste sentido, a aprendizagem será produto da interação entre jogadores, treinadores e ambientes que contenham as características do jogo (Renshaw et al., 2010).

Portanto, os treinadores devem construir ambientes de prática que contemplem a essência complexa da modalidade, permitindo a exploração de situações caracterizadas por elevada aleatoriedade, imprevisibilidade e variabilidade, independente do estágio de formação que os jogadores se encontram (Garganta, 1998; Garganta et al., 2013). De acordo com Greco e Benda (1998), os praticantes devem aprender a jogar, a partir da interação com o jogo, e dentro desse contexto, os treinadores assumem o papel de principais responsáveis por ajustar a complexidade

das tarefas de treino em função das necessidades e potencialidades dos envolvidos em cada momento da formação esportiva.

Na literatura é possível encontrar estudos que exploraram a temática de tarefas de treino em diferentes modalidades como vôlei (Collet; Donega; Nascimento, 2009; Harvey et al., 2013; Menezes; Marques; Nunomura, 2015), basquete (Cañadas et al., 2018; Harvey et al., 2013; Ibanez; Jimenez; Medina, 2016), rugby (Hall; Gray; Sproule, 2016), no Handebol (Mendes et al., 2020), hóquei no campo (Harvey et al., 2013), no futebol (Feng et al., 2023; O'connor; Larkin; Williams, 2017; Partington; Cushion, 2013; Partington; Cushion; Harvey, 2014; Roca; Ford, 2020; Stonebrigde; Cushion, 2018).

Além disso, percebe-se que nestes estudos as tarefas de treino foram relacionadas a diferentes variáveis como: a) o grau de formação dos treinadores (Stonebrigde; Cushion, 2018); b) o nível de habilidade dos jogadores (Ford; Yates; Williams, 2010); c) o gênero (Cañadas et al., 2018; Mendes et al., 2020); d) os diferentes estágios da formação esportiva (Ford; Yates; Williams, 2010; Partington; Cushion; Harvey, 2014); e) o período da temporada; (Potrac; Jones; Armour, 2002); f) a cultura de diferentes países (Feng et al., 2023; Roca; Ford, 2020); g) os momentos da sessão de treino (O'connor; Larkin; Williams, 2017).

A modalidade futebol parece ser a mais pesquisada, apresentando informações interessantes a respeito da evolução dos contextos de prática executados pelos treinadores. Nos estudos mais antigos que relacionam as tarefas de treino com o estágio de formação esportiva (Ford; Yates; Williams, 2010; Partington; Cushion; Harvey, 2014), foi possível perceber que os treinadores utilizavam tarefas de treinos descontextualizadas das características da modalidade, enfatizando mais o desenvolvimento de habilidades técnicas de forma isolada, em detrimento das tarefas que estimulam as habilidades percepto-cognitivas. Já nos estudos mais recentes (O'connor et al., 2017; Roca; Ford, 2020; Stonebrigde; Cushion, 2018), observa-se o predomínio de atividades que apresentam conexão com a realidade do jogo, evidenciando uma alteração na característica das tarefas de treinos proposta pelos treinadores.

No estudo de Partington e colaboradores (2014), a amostra foi composta por 12 treinadores ingleses que atuam em categorias de base com jogadores de faixas etárias entre 10 e 16 anos, distribuídos em três grupos, sendo sub-10 e 11, sub-12 e 13 e sub-14/15 e 16. Os resultados demonstraram que, de modo geral, os treinadores

utilizaram uma maior frequência de atividades baseadas na abordagem tradicional de ensino (56%). No entanto, os autores constataram que os treinadores das categorias menores (sub-10 a sub-13) utilizaram mais tarefas de treino de tomada de decisão não ativa em relação aos treinadores das categorias maiores (sub-14 a sub-16).

No estudo realizado por Ford e colaboradores (2010), com 25 treinadores de futebol distribuídos a partir dos estágios de formação (experimentação n= 9; especialização n= 8 e rendimento n= 8) foi constatado após a filmagem de 3 sessões de treino de cada treinador, que as tarefas de treino descontextualizadas foram as mais utilizadas, independente do momento da formação dos envolvidos. Os treinadores do estágio de experimentação empregaram 69% do tempo de treino em atividades de tomada de decisão não ativa, enquanto os treinadores do estágio de especialização e alto rendimento aplicaram 58% e 66%, respectivamente.

No estudo realizado por O'connor e colaboradores (2017), com 34 treinadores do futebol, que atuam nas faixas etárias entre 11 e 17 anos, observou-se que as tarefas em forma de jogo (40,9%) foram mais utilizadas quando comparadas às atividades que não possuem o contexto de jogo (22,3%). Além disso, o estudo também revelou que os treinadores alteram os tipos de tarefas em relação aos momentos das sessões, iniciando com atividades direcionadas à execução de ações individuais fora do contexto de jogo, e ao longo do treino progredindo para tarefas de pequenos jogos, até chegar nas tarefas de maiores configurações.

Corroborando com os resultados encontrados no estudo de O'connor et al., (2017), Roca e Ford (2020), após avaliarem 83 sessões de treino de 53 treinadores de futebol, sendo 15 Ingleses, 14 Alemães, 11 portugueses e 13 Espanhóis, que atuam em clubes da primeira divisão de seus respectivos países, com jogadores na faixa etária entre 12 e 16 anos, verificaram que 69% do tempo foi utilizado com tarefas de tomada de decisão ativa, enquanto apenas 20,8% foram dispendidos com tarefas de tomada de decisão não ativa.

No futsal é possível encontrar alguns estudos realizados sobre o tema e os resultados se contrastam (Borges; Voser, 2013; ; Moreira; Matias; Greco, 2013; Saad et al., 2014; Saad et al., 2015; Silva; Greco, 2009; Teixeira; Silva, 2016). No entanto, nenhum dos trabalhos mencionados relacionou as tarefas de treino aos estágios da formação esportiva.

No estudo realizado por Moreira e colaboradores (2013) com alunos da categoria sub-9 de duas equipes de futsal, sendo uma de Minas Gerais e a outra do

Maranhão, foi possível inferir que a equipe mineira apresentou um maior percentual de tarefas de treino norteadas pelo método global (83%), das quais (49%) foram destinadas a situação de jogo com oposição simplificada e (34%) de combinações de fundamentos com oposição. Já a equipe Maranhense optou por utilizar um maior percentual de tarefas baseadas no método analítico (78%), dado que (46%) foram designadas para as combinações de elementos técnicos sem oposição e (31%) para fundamentos técnicos sem oposição.

Já no estudo de Saad e colaboradores (2014) com 4 equipes, sendo (n=2) da categoria sub-13 e (n=2) da categoria sub-15, concluiu-se que as quatro equipes investiram a maioria do tempo em tarefas de treino em forma de jogo. No entanto, duas dessas equipes, utilizaram o jogo formal como principal forma de treino. Segundo os mesmos autores, os resultados encontrados parecem romper com as abordagens tradicionais de ensino, porém o pouco tempo atribuído aos jogos adaptados como jogo reduzido e jogo condicionado é uma evidência que merece atenção, uma vez que esse tipo de tarefa de treino é considerado como referência no ensino dos jogos esportivos coletivos.

Em outra pesquisa realizada no futsal por Teixeira e Silva (2016), em uma equipe composta por crianças da cidade de Ouro preto, da faixa etária entre 10 e 13 anos, revelou que as tarefas de treino empregadas foram orientadas pelo princípio analítico-sintético as quais o treinamento das habilidades técnicas e táticas da modalidade foram aplicadas de forma fragmentada. Durante 18 sessões de treino de 90 minutos, o treinador destinou (64%) do tempo para o jogo formal e (17%) para o treinamento técnico, enquanto para tarefas direcionadas ao desenvolvimento da capacidade de jogo, somente (4,5%).

2.4 Intervenções pedagógicas

Além das tarefas de treinos elaboradas e executadas no contexto do treino, outra variável importante e associada a aquisição de habilidades esportivas são as intervenções pedagógicas empregadas pelos treinadores durante as práticas (Williams; Rodges, 2005). O comportamento do treinador durante as sessões de treinamento está intimamente relacionado ao desenvolvimento de aspectos físicos, táticos-técnicos, sociais e emocionais dos jogadores (Cushion; Jones, 2001).

As intervenções pedagógicas podem ser definidas como as ações e os comportamentos empregados pelos treinadores ao longo das sessões de treinos ou jogos (Ford; Yates; Williams, 2010). Conforme Cushion e colaboradores (2012) é possível identificar as intervenções pedagógicas a partir de uma gama de comportamentos, mencionados e descritos na literatura como: a) instruções; b) Assistência Física; c) modelagens positivas e negativas; d) Feedbacks específicos positivos e negativos; e) Feedbacks específicos positivos e negativos; e) Feedback corretivo; f) Humor; g) agitação; h) punição; i) repreensão; j) silêncio; l) questionamentos convergentes e divergentes; m) gestões direta, indireta e crítica.

A análise das intervenções pedagógicas empregadas pelos treinadores é capaz de fornecer informações relevantes sobre o processo de ensino, uma vez que quanto mais eficaz for a intervenção, maiores serão as chances de impactar de forma positiva a aprendizagem dos jogadores (Hodges; Franks, 2002). De acordo com o Evanhoé (2007), as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores devem ser enxergadas como um elemento chave dentro do contexto do treino, pois possui a capacidade de influenciar a qualidade das experiências obtidas pelos jogadores ao longo de sua trajetória esportiva.

Diversos autores, em diferentes modalidades esportivas têm se dedicado a compreender quais são os comportamentos mais utilizados pelos treinadores ao interagirem com os jogadores ao longo das tarefas de treinos. No vôlei (Harvey et al., 2013; Evanhoé, 2007; Zetou et al., 2011), no basquete (Bloom; Crumpton; Anderson, 1999; Harvey et al., 2013; Lacy; Goldston, 1990), no Hóquei em campo (Harvey et al., 2013), no Rugby (Hall; Gray; Sproule, 2016), no handebol (Tzioumakis et al., 2009), no futebol (Agustí et al., 2020; Cushion; Jones, 2001; Cushion; Ford; Williams, 2012; Feng et al., 2023; Ford; Yates; Williams, 2010; Garozzi et al., 2023; Miller, 1992; Partington; Cushion, 2013; Partington; Cushion; Harvey, 2014; Potrac; Jones; Armour, 2007; O'connor; Larkin; Williams, 2017; Stonebridge; Cushion, 2018; Smith; Cushion, 2006).

Além de serem investigados em diferentes modalidades esportivas, os estudos sobre as intervenções pedagógicas foram também realizados sob diferentes perspectivas como: a) intervenções pedagógicas em diferentes países (Feng et al., 2023); b) intervenções pedagógicas e formação acadêmica dos treinadores (Agustí et al., 2020; Mesquita et al., 2009; Stonebrigde; Cushion, 2018); c) intervenções pedagógicas e diferentes tarefas de treinos (O'connor; Larkin; Williams, 2017); d)

intervenção pedagógica e o gênero dos treinadores (Millard, 1996); f) intervenções pedagógicas e os estágios de formação esportiva (Ford, Yates; Williams, 2010; Partington; Cushion; Harvey, 2014).

Em relação as intervenções pedagógicas e os estágios da formação esportiva, tema central da nossa pesquisa, poucos estudos foram encontrados, e os resultados demonstraram que a forma de gerir o ambiente de treino pouco se altera em função desta variável (Ford, Yates; Williams, 2010; Partington; Cushion; Harvey, 2014). No estudo de Ford e colaboradores (2010), com 25 treinadores de futebol, de oito clubes das principais ligas do Reino Unido, divididos em 3 grupos, sendo (experimentação = n 9, especialização = n 8 e rendimento = n 8), foi encontrado, após a filmagem e análise de três sessões de treino de cada treinador, que em todos os estágios da formação esportiva a instrução apresentou-se como o comportamento mais utilizado pelos treinadores.

Além disso, verificou-se que os treinadores do estágio de rendimento realizaram um maior número de intervenções por minuto em relação aos treinadores do estágio de especialização em tarefas de treino de tomada de decisão não ativa. Já em tarefas de tomada de decisão ativa, os treinadores do estágio de rendimento empregaram uma maior frequência de comportamento em relação aos treinadores do estágio de experimentação.

Já no estudo de Partigton e colaboradores (2014), 12 treinadores de futebol do Reino Unido foram distribuídos em três grupos etários, sub-10 e 11, sub-12 e 13, e sub- 14, 15 e 16, e após a filmagem de 67 sessões de treinos, das quais cada participante foi gravado entre 5 e 9 vezes, constatou-se que em todas as categorias a instrução foi o comportamento mais utilizado.

Os autores concluíram que os sujeitos mais jovens receberam mais instruções, enquanto nas idades mais avançadas, os treinadores realizaram mais questionamentos divergentes, embora tais resultados não tenham apresentado diferenças significativas.

Assim, é recorrente nos estudos, sobretudo naqueles que relacionaram a intervenção com o estágio de formação do atleta, a instrução ser a forma de intervenção mais frequente, o que nos permite considerar que o comportamento instrucional parece embasar a atuação dos treinadores no contexto esportivo (Agustí et al., 2020; Ford; Yates; Williams, 2010; Feng et al., 2023; Millard, 1996; Zetou et al., 2011). Tal comportamento, é definido como orientação verbal direta, caracterizado por

lembretes, avisos e dicas com a finalidade de direcionar o comportamento dos jogadores (Cushion et al., 2012).

No entanto, para uma melhor gestão do ambiente de treino, recomenda-se que os treinadores tomem cuidado com o excesso de instruções, pois embora sejam essenciais para a promoção da aprendizagem, ambientes carregados de informações podem ser prejudiciais ao desenvolvimento da autonomia dos jogadores (Williams; Rodges, 2005). Ao instruir de forma demasiada, os treinadores podem condicionar os jogadores, tornando-os dependentes de seus comandos e pouco criativos (Potrac et al., 2002).

Dessa maneira, o treinador deve assumir o papel de mediador, as quais sua principal função é estimular os jogadores a buscarem as melhores soluções para os problemas inerentes à prática esportiva (Otte et al., 2020).

A partir dessa perspectiva, sugere-se os questionamentos como uma interessante estratégia para facilitar aprendizado (O'connor et al., 2021). Tal forma de instrução, é embasada por uma teoria cognitivista, onde o aprendizado dos jogadores ocorrem a partir do desenvolvimento de processos mentais como percepção, atenção, interpretação, antecipação, tomada de decisão e execução (Samulski, 2009). Embora a teoria ecológica e o cognitivismo apresentem algumas divergências, ambas as teorias fazem parte da abordagem interacionista e são consideradas fundamentais no processo de formação de jogadores (Scaglia, et al., 2021).

A partir dessa perspectiva, sugere-se os questionamentos como uma interessante estratégia para facilitar aprendizado (O'connor et al., 2021). Segundo (Harvey e Light (2015), ao julgar necessário, os treinadores devem estimular que os jogadores reflitam sobre suas decisões e o seu desempenho no decorrer das tarefas de treino, no intuito de encorajá-los a desenvolver novos conhecimentos. Para que os questionamentos façam sentido, é fundamental que os treinadores, ao elaborarem as perguntas, levem em consideração as possibilidades dos praticantes, ajustando-os às suas necessidades (Long; Blankenburg; Butani, 2015). De acordo com Light e colaboradores (2014), avançar de perguntas básicas para questões mais desafiadoras, que demandam raciocínio aprofundado, auxilia os jogadores a aprimorarem suas capacidades cognitivas e pensamento crítico, uma vez que este processo envolve a criação e análise de ideias essenciais para o desenvolvimento de

uma compreensão individual, que pode ser testada e executada durante as tarefas de treino e do jogo.

Nesse sentido, a partir do exposto, observa-se uma possível divergência entre os apontamentos apresentados pela literatura e o ambiente de prática no que diz respeito as intervenções pedagógicas dos treinadores. No entanto, no futsal, não foram encontrados estudos sobre o tema, o que evidencia a necessidade de pesquisas, no intuito de obter informações relevantes sobre como os treinadores de diferentes estágios da formação esportiva estão empregando suas intervenções.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

O presente estudo tem como objetivo investigar a atuação de treinadores de Futsal, por meio das tarefas de treino propostas e as intervenções pedagógicas realizadas, considerando os diferentes estágios da formação esportiva.

3.2 Objetivos específicos

- Comparar as tarefas de treino propostas pelos treinadores em função dos estágios de experimentação e especialização;
- Comparar as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores em função dos estágios de experimentação e especialização;
- Verificar se o discurso dos treinadores é coerente com as tarefas e intervenções pedagógicas executadas durante a prática pedagógica no contexto de treino.

4 MÉTODOS E MATERIAS

4.1 Tipo de estudo

O presente trabalho foi realizado a partir da utilização de métodos mistos, sendo composto por dados quantitativos (observação sistemática) e qualitativos (entrevista semiestruturada), a fim de obter uma ampla gama de informações sobre as variáveis estudadas, capazes de proporcionar uma maior compreensão do fenômeno pesquisado.

4.2 Amostra

A amostra do estudo foi composta por seis treinadores de futsal, que atuam na categoria sub-9 (n=3) e sub-13 (n=3), as quais pertencem aos estágios da formação esportiva de experimentação e especialização, respectivamente, conforme o modelo de formação esportiva adotado no presente estudo (Côté; Baker; Abernethy, 2007). Os treinadores da categoria sub-9 possuíam a média de idade de 35,6 anos de idade ($\pm 8,50$) e 3 anos ($\pm 3,46$) de experiência na categoria, enquanto os da categoria sub-13 apresentaram média de idade de 44,3 anos ($\pm 8,73$) e 6,6 anos ($\pm 4,9$) de experiência na categoria.

A escolha da categoria sub-9 se deu pelo fato de que no momento inicial do estudo, a primeira competição a nível nacional com chancela da Confederação Brasileira de Futsal (CBFS), referente ao estágio da formação esportiva de experimentação, era realizada nesta categoria. No entanto, vale mencionar que, atualmente, a categoria sub-7 foi inserida no sistema de competições da CBFS, tornando-se a categoria mais nova a competir a nível nacional. Já a escolha da categoria sub-13 justifica-se pelo fato de ser o primeiro ano do estágio de especialização esportiva, o que nos possibilita verificar se na transição de um estágio de formação esportiva para o outro ocorre alterações na prática profissional dos treinadores.

A seleção dos participantes ocorreu por conveniência, sendo selecionados os treinadores que apresentaram interesse e disponibilidade em participar do estudo, além de atenderem os critérios de inclusão da amostra. Como critério de inclusão da amostra, os treinadores deveriam atuar em clubes de futsal federados que

proporcionassem aos jogadores o mínimo de três sessões semanais de treino. No quadro 1, pode-se observar as características individuais de cada treinador participante deste estudo.

Quadro 1 – Caracterização dos treinadores das categorias sub-9 e sub-13

Treinador	Categoria	Idade (anos)	Tempo na categoria (ano)	Formação
A	Sub-9	26	1	Bacharel em Educação Física.
B	Sub-9	39	1	Pós-graduação em Futsal. Licenças C e B de Futsal.
C	Sub-9	42	7	Pós-graduação em Futsal. Licenças C e B de Futsal.
D	Sub-13	39	10	Pós-graduação em Futsal.
E	Sub-13	42	1	Pós-graduação em Futsal.
F	Sub-13	54	9	Pós-graduação em Futsal.

Fonte: própria autoria

4.3 Cuidados éticos

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa sob o parecer 5.982.601 (ANEXO A) e atende a resolução estabelecida pelo Conselho Nacional em Saúde (resolução 466/2012). Antes do início da pesquisa, todos os treinadores do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE A), assim como os responsáveis pelos jogadores de cada uma das equipes (TCLE – APÊNDICE B). Foi garantido ao clube e a todos os participantes

do estudo, o anonimato e a confidencialidade dos dados. A desistência na participação da pesquisa poderia ocorrer a qualquer momento, sem prejuízos aos envolvidos.

4.4 Instrumentos

4.4.1 Caracterização da amostra

Para a identificação e caracterização da amostra, foi aplicado um questionário elaborado pelo autor e os colaboradores da pesquisa, contendo 14 questões referentes as informações pessoais (p.ex. sexo, idade) e profissionais (p.ex. formação, cursos complementares na modalidade, tempo de atuação na modalidade e na categoria atual) de cada treinador (APÊNDICE C).

4.4.2 Avaliação das tarefas de treino

De modo a caracterizar as tarefas de treino propostas pelos treinadores foi empregado o Sistema de Observação de Atividades (*Activity Observation System*) adaptado por Roca e Ford (2020). Conforme exposto abaixo no quadro 2, o instrumento permite classificar as tarefas de treino em: Tarefas de tomada de decisão ativa e não ativa. As tarefas de tomada de decisão ativa possuem cinco categorias: (a) habilidades ativas, (b) jogos unidirecionais, (c) jogos reduzidos e condicionados, (d) jogos de posse de bola e (e) fases de jogo. Além dessas, foi acrescentada a categoria (f) “jogo formal”, para caracterizar atividades com regras oficiais da modalidade e que são bem comuns no futsal no Brasil devido às facilidades de espaço e número de jogadores necessários. As tarefas de tomada de decisão não ativa possuem 3 categorias: (a) preparação física, (b) técnicas isoladas e (c) habilidades não ativas. Além disso, é possível caracterizar os períodos de transição entre as tarefas de treino, denominados como “outros”.

Quadro 2 - Categorias e definições das variáveis das tarefas de tomada decisão ativa e tomada de decisão não-ativa a partir do Sistema de Avaliação de atividades

TAREFAS DE TOMADA DE DECISÃO ATIVAS	
Nome	Definição
Habilidades ativas	Habilidades técnicas ou capacidades táticas isoladas, em pequenos grupos, com alguma oposição, nas quais os jogadores são ativos na tomada de decisão.
Jogos Unidirecionais	Jogos em um pequeno grupo em direção a uma linha ou meta. (Ex.: 2x1).
Jogos reduzidos condicionados	Jogos bidirecionais de uma equipe contra a outra, com variações do número de jogadores, regras, gols ou espaço.
Jogos de Posse	Jogos sem gols, em que a principal intenção é que uma das equipes mantenha a posse de bola.
Fases de Jogo	Jogo unidirecional, em um grupo maior e em direção a um gol.
Jogo Formal	Atividade com a mesma configuração e regras do jogo oficial da modalidade.
TAREFAS DE TOMADA DE DECISÃO NÃO ATIVAS	
Nome	Definição
Preparação Física	Melhorar os aspectos de condicionamento físico do jogo sem foco nas habilidades técnicas ou capacidades táticas (Ex.: aquecimento, relaxamento, condicionamento).
Técnicas isoladas	Habilidades técnicas sem oposição, podendo ser individual ou em grupo.
Habilidades não ativas	Habilidades técnicas ou capacidades táticas isoladas, em pequenos grupos, sem ou com alguma oposição em que não há tomada de decisão ativa para os jogadores.
OUTROS	
Transição	Transição do final de uma atividade para o início de outra. É uma atividade que não está relacionada com o treinamento de futsal (p. ex. intervalos para beber água). Isso inclui a explicação do treinador sobre a atividade futura e o relato da atividade anterior.

Fonte: Adaptado de Roca; Ford, 2020

Para o registro das tarefas de treino, foi utilizada uma câmera de vídeo modelo Sony® Hdr-cx 405 HD e um tripé de Greika® Wt807 com três metros de altura. As imagens foram coletadas de um local que oferecesse a visão de todo o espaço da quadra, com o intuito de captar o máximo de informações possíveis. Após as filmagens, os vídeos foram enviados para um notebook Lenovo® IdeaPad S145, distribuídos em pastas com o código de registro de cada treinador.

4.4.3 Avaliação das intervenções pedagógicas

Já as intervenções pedagógicas dos treinadores foram avaliadas por meio do Sistema de Análise e Intervenção de Treinadores (*Coach Analysis and Interventions System - CAIS*), proposto e adaptado de Cushion et al., (2012). O instrumento permite identificar os comportamentos primários e secundários empregados pelos treinadores. Foram utilizados no estudo os seguintes comportamentos primários, descritos de forma mais detalhada no Quadro 3: (a) modelagem positiva, (b) modelagem negativa, (c) assistência física, (d) feedback específico positivo, (e) feedback específico negativo, (f) feedback geral positivo, (g) feedback geral negativo, (h) feedback corretivo, (i) instrução, (j) humor, (k) agitação, (l) punição, (m) repreensão, (n) questionamento, (o) Gestão direta, (p) Gestão indireta, (q) Gestão crítica. Os comportamentos de elogio e silêncio prolongado não foram utilizados, uma vez que consideramos que o elogio apresenta elevada similaridade aos feedbacks gerais positivos e o comportamento de silêncio prolongado não foi caracterizado durante as sessões de treinamento.

Em relação aos comportamentos secundários, foram utilizados somente os tipos de questionamentos (convergente e divergente), assim como em outros estudos realizados sobre o tema (Partington; Cushion, 2013; Partington; Cushion; Harvey, 2014; O'connor; Larkin; Williams, 2017).

QUADRO 3 - Categorias e definições das variáveis dos comportamentos primários do Sistema de Análise e Intervenção de Treinadores (CAIS)

COMPORTAMENTOS PRIMÁRIOS			
Modelagem Positiva	Demonstração de habilidade com ou sem instrução verbal que mostra ao executor a maneira correta de executar.	Modelagem negativa	Demonstração de habilidade com ou sem instrução verbal que mostra ao executor a maneira incorreta de executar.
Assistência física	Mover fisicamente o corpo do jogador para a posição adequada ou através da amplitude correta de movimento.	Feedback específico positivo	Declarações verbais específicas positivas ou de suporte, que visam, especificamente, fornecer informações sobre a qualidade do movimento ou ação. Ex.: “Essa foi uma boa defesa.”
Feedback específico negativo	Declarações verbais específicas negativas ou sem suporte que visam especificamente fornecer informações sobre a qualidade do movimento ou ação.	Feedback geral positivo	Declarações verbais ou gestuais gerais positivas ou de suporte. Ex.: “Bom trabalho” “Treinador batendo palmas”.
Feedback geral negativo	Declarações verbais ou gestuais gerais negativas. Ex.: “Não faça isso de novo” “Segurando a cabeça com as mãos”.	Feedback corretivo	Declarações corretivas que contêm informações que objetivam especificamente melhorar o desempenho dos jogadores na próxima tentativa de habilidade. Ex.: “Passe mais rápido da próxima vez.
Instrução	Dicas verbais, lembretes ou avisos para direcionar a habilidade ou o jogo. Ex.: “Passe a bola” / “Marque”.	Agitação	Declarações verbais ou gestos vinculados ao esforço para ativar ou intensificar o comportamento dirigido anteriormente. Ex.: “Vá! Vá! Vá!”

Punição	Punição específica após um erro. Ex.: “Faça 20 flexões”	Questionamento	O treinador faz uma pergunta sobre habilidade, estratégia, procedimento ou bem-estar do jogador.
Gestão direta	Comportamento do treinador que contribui diretamente para prática. Explicação de como realizar uma habilidade ou atividade. Ex.: Eu preciso de vocês em três grupos de quatro”.	Gestão indireta	Comportamento do treinador que não contribui diretamente para a prática. Ex.: “Recolher bolas”.
Gestão crítica	Gestão que demonstra descontentamento com os comportamentos dos jogadores...		
COMPORTAMENTOS SECUNDÁRIOS (QUESTIONAMENTO)			
Convergente: Número limitado de respostas /opções corretas/ respostas fechadas. Ex.: “Você acha que era uma boa opção?” / “Era essa a escolha correta?”			
Divergente: Múltiplas respostas/ opções. Aberto a várias respostas. Ex.: “Quais opções disponíveis você tem nessa posição?”			

Fonte: Cushion et al., 2012

Para captura do áudio das intervenções pedagógicas recorreu-se a um gravador de voz digital Sony® Px icd-px240, conectado ao microfone de lapela lensGo® P12 3.5mm omnidirecional, para uma melhor captura de som e, conseqüentemente, facilitar a compreensão dos comportamentos empregados pelos treinadores. Após a captura dos áudios, os arquivos foram enviados para Lenovo® IdeaPad S145, distribuídos em pastas com o código de registro de cada treinador, e posteriormente acoplados aos vídeos das tarefas de treino por meio do programa Wondershare Filmora® 12, versão gratuita. Todos os dados foram categorizados numa planilha de excel.

4.4.4 Entrevista semi-estruturada

Para identificar o discurso dos treinadores a respeito de sua prática pedagógica foi elaborado pelo pesquisador, orientador e outros colaboradores da pesquisa (APÊNDICE D) um guia de entrevista semi-estruturada. O roteiro da entrevista foi composto por 12 questões referentes ao planejamento das sessões, aos conteúdos prioritários para o estágio da formação em que atuam, métodos de treinamento e a forma de intervenção dos treinadores durante os treinos.

As entrevistas foram registradas no formato de áudio a partir de um gravador de voz digital Sony® Px icd-px240, conectado ao microfone de lapela lensGo® P12 3.5mm omnidirecional, para uma melhor captura de som e apresentaram uma duração de aproximadamente 28 minutos cada.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra com a ferramenta de digitação de voz presente no google docs. As transcrições foram digitalizadas e salvas em documentos de Word® versão 2021, e distribuídas em pastas específicas em função do código de registro de cada treinador.

4.5 Procedimento de Coleta de dados

Previamente à coleta de dados, foi realizado um contato com os supervisores e treinadores dos clubes selecionados, por meio de uma carta-convite (APÊNDICE E), com o intuito de apresentar os objetivos e procedimentos da pesquisa. Diante do interesse dos responsáveis supracitados em participar do estudo, foi agendada uma reunião para que as informações fossem repassadas de forma detalhada a todos os

envolvidos. Após o primeiro contato, os diretores do clube assinaram um documento autorizando a realização da coleta de dados, a utilização do espaço físico (estruturas) e o envolvimento dos profissionais na pesquisa (APÊNDICE F). Além disso, cada um dos treinadores e os responsáveis pelos atletas das equipes, assinou o TCLE.

Mediante a concordância dos clubes e dos treinadores, iniciou-se a coleta de dados, a qual foi realizada em três etapas. Na primeira etapa os treinadores responderam a um questionário de caracterização da amostra. Posteriormente, na segunda etapa, eles foram entrevistados (entrevista semiestruturada) sobre a forma como o treino é elaborado e executado. As entrevistas foram realizadas após a filmagem da primeira sessão de treino de cada treinador, de forma individual e presencial. A terceira etapa foi caracterizada pelos registros das tarefas de treinos e das intervenções pedagógicas.

As sessões de treinamento foram filmadas pelo pesquisador, que foi previamente treinado e capacitado para aplicar o instrumento, por meio de uma coleta piloto com os treinadores de futsal das categorias sub-9 e sub-13 de um clube de futsal da região da Zona da Mata Mineira.

Para a realização da pesquisa foram gravadas cinco sessões de treino de cada treinador, totalizando 30 unidades de prática. A duração total dos registros das 30 sessões de treino foi de 117.262 segundos, com uma média de 3.908,7 seg ($\pm 394,8$) por sessão. Na categoria sub-9, as 15 sessões de treino totalizaram 59.496 seg, sendo em média 3.966,4 seg ($\pm 475,23$) por treino. Já nas equipes sub-13, foi filmado um total de 57.766 seg de treino, sendo que a média foi de 3.851,06 seg ($\pm 299,83$) por sessão.

É importante ressaltar que não houve nenhum tipo de intervenção por parte do pesquisador no que diz respeito às tarefas de treinos e às intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores.

4.6 Análise dos dados

Os dados referentes às tarefas de treino ministradas pelos treinadores foram apresentados por meio da estatística descritiva de frequência relativa. Devido às variações na duração total das sessões de treino, os dados foram normalizados através do cálculo da porcentagem de tempo em que os jogadores estiveram envolvidos nas tarefas de treino de tomada de decisão ativa e não ativa, e outros, além de suas respectivas subcategorias. Este cálculo foi realizado a partir da divisão

da duração de cada tarefa de treino pelo tempo total da sessão de treinamento, e posteriormente multiplicando o resultado por 100 (Roca; Pocock; Ford, 2024). Já os dados das intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores dos dois estágios de formação foram analisados por meio da estatística descritiva de frequência absoluta, média e desvio padrão.

Em ambos os instrumentos, após verificar a normalidade dos dados por meio do teste de *Kolmogorov-Smirnov*, utilizou-se o teste de *Mann-Whitney* ou teste *t* para verificar possíveis diferenças entre as categorias em relação às variáveis quantitativas do presente estudo. O nível de significância adotado foi de 5% ($p \geq 0,05$) e o software utilizado para o tratamento dos dados foi o SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para *Windows*®, versão 24.0.

A análise das informações obtidas na entrevista foi realizada em três etapas, a partir da técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2009). Na primeira etapa denominada de pré-análise, foi realizada a leitura minuciosa das entrevistas no intuito de compreender as informações relatadas pelos treinadores. Na segunda etapa, as quais denomina-se de exploração, após a releitura das entrevistas os dados foram categorizados em duas grandes categorias “tarefas de treino” e “intervenção pedagógica”, e sub-categorias “coletivo/ jogo formal”, “jogos reduzidos condicionados/pequenos jogos”, “treino técnico”, “instrução”, “demonstração”, “perguntas” e “feedbacks” baseadas nos instrumentos utilizados para a coleta dos dados quantitativos. Além disso, ainda nessa etapa, os principais trechos sobre o tema foram identificados e selecionados. E por fim, na terceira etapa, definida como tratamento dos dados, realizou-se a interpretação dos relatos selecionados considerando o estágio de formação esportiva na qual cada treinador pertencia.

4.7 Confiabilidade das medidas

A confiabilidade dos dados coletados foi realizada a partir do método de teste-reteste. Foi respeitado o prazo mínimo de três semanas entre as avaliações com a finalidade de eliminar qualquer possível possibilidade de familiaridade com os dados (Robinson; O'donoghue, 2007). Para o cálculo da confiabilidade foi utilizado o teste Kappa de Cohen. Foram reavaliados 14.071 segundos de tarefas de treino e 1.173

intervenções pedagógicas, que representam 12% do tempo total dos treinos ministrados, assim como das intervenções realizadas pelos treinadores. Esses valores são superiores ao valor de referência (10%) apontado pela literatura (Tabachnick; Fidell, 2007). Os resultados do reteste, referente à confiabilidade intra-avaliador das tarefas de treinos apresentaram valores entre 0,825 ($ep=0,015$) e 0,984 ($EP=0,006$), enquanto para as intervenções pedagógicas, os resultados situaram-se entre 0,847 ($EP=0,033$) e 0,987 ($EP=0,005$).

Já para a confiabilidade inter-avaliador, além do autor do presente estudo, participou outro avaliador previamente treinado e capacitado nos instrumentos utilizados, que avaliou 12% dos dados. Os resultados apresentaram confiabilidade inter-avaliador com valores situados entre 0,819 ($ep=0,028$) e 0,982 ($ep=0,006$) para as tarefas de treino. Para a confiabilidade das intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores, os valores estabeleceram-se entre 0,886 ($ep=0,015$) e 0,984 ($ep=0,005$). Todas as variáveis demonstraram concordância satisfatória, o que viabilizou a realização das análises subsequentes; (Van der Mars, 1989).

5 RESULTADOS

A seguir, serão apresentados os resultados do presente estudo, sendo dividido em dados quantitativos (Tarefa de treino e Intervenções) e dados qualitativos (entrevista semiestruturada).

5.1 Dados quantitativos

A tabela 1 apresenta os valores das frequências relativas referentes as tarefas de treino ministradas pelos treinadores dos estágios de experimentação (sub-9) e especialização (sub-13) durante as filmagens das sessões de treino. Foi encontrado diferença significativa somente na tarefa de tomada de decisão não ativa de “preparação física” ($p=0,011$), as quais os treinadores do estágio de especialização utilizaram um percentual maior de tempo em relação a esse tipo de tarefa.

Tabela 1 – Valores de frequência relativa das tarefas de treino de tomada de decisão ativa e não ativa, bem como da variável outros.

TAREFAS DE TREINO	SUB-9	SUB-13	<i>p</i>
TOMADA DE DECISÃO ATIVA			
Habilidades ativas	2 ± 8	1 ± 3	1,000
Jogos unidirecionais	3 ± 8	1 ± 4	0,744
Jogos reduzidos	40 ± 24	44 ± 27	0,539
Jogos de posse	8 ± 11	0	0,126
Fase de jogo	0	0	n.a.
Jogo formal	13 ± 16	19 ± 22	0,512
TOMADA DE DECISÃO NÃO ATIVA			
Preparação física	0	5 ± 5	0,011*
Técnica isolada	16 ± 27	3 ± 7	0,116
Habilidades não-ativas	0	10 ± 16	0,126
OUTROS			
Transição	19 ± 7	18 ± 7	0,791

Legenda: * = Diferença estatisticamente significativa

A tabela 2 exibe os valores de frequência absoluta, média, e taxa de utilização por minuto das intervenções pedagógicas empregadas pelos treinadores do estágio de experimentação e especialização. Verificou-se diferenças significativas no que diz respeito as taxas de utilização por minuto (TPM) nas variáveis de comportamento primário “modelagem positiva” ($p=0,023$), “assistência física” ($p=0,001$), “feedback específico negativo” ($p=0,033$), “feedback corretivo” ($p=0,043$), instrução ($p=0,001$) e “questionamento” ($p=0,002$), bem como no comportamento secundário de “questionamento convergente” ($p=0,003$). Todas as diferenças encontradas demonstram uma maior utilização dessas intervenções por parte dos treinadores do estágio de experimentação.

Tabela 2: Valores de frequência absoluta, média, desvio padrão e taxa de utilização por minutos referentes às intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores

COMPORTAMENTOS PRIMÁRIOS	SUB-9 (EXPERIMENTAÇÃO)			SUB-13 (ESPECIALIZAÇÃO)			<i>p</i> - TPM
	TPM	MÉDIA (DP)	TOTAL	TPM	MÉDIA (DP)	TOTAL	
Modelagem Positiva	0,14 (±0,15)	9,80 (±10,37)	147	0,06 (±0,06)	3,93 (±4,13)	59	0,023*
Modelagem negativa	0,01 (±0,01)	0,40 (±0,83)	6	0,01 (±0,01)	0,40 (±0,63)	6	0,775
Assistência Física	0,04 (±0,04)	2,40 (±2,59)	36	0,00 (±0,00)	0,13 (±0,35)	2	0,001*
Feedback Esp. Positivo	0,14 (±0,17)	8,87 (±10,15)	133	0,07 (±0,06)	4,93 (±4,61)	74	0,486
Feedback Esp. Negativo	0,24 (±0,13)	15,53 (±8,84)	233	0,15 (±0,10)	9,33 (±6,42)	140	0,033*
Feedback Geral Positivo	0,82 (±0,39)	53,33 (±25,58)	800	0,57 (±0,27)	37,00 (±18,42)	555	0,053
Feedback Geral Negativo	0,06 (±0,07)	3,93 (±3,79)	59	0,03 (±0,03)	1,80 (±2,08)	27	0,126
Feedback Corretivo	0,65 (±0,31)	42,00 (±19,00)	630	0,44 (±0,23)	27,93 (±14,87)	419	0,043*
Gestão direta	0,81 (±0,41)	52,07 (±22,63)	781	0,62 (±0,23)	39,40 (±13,47)	591	0,202
Gestão indireta	0,00 (±0,00)	0,07 (±0,26)	1	0,00 (±0,00)	0,00 (±0,00)	0	0,775
Instrução	2,92 (±1,38)	187,73 (±79,09)	2816	0,89 (±0,52)	57,20 (±32,82)	858	0,001*
Humor	0,04 (±0,08)	2,53 (±4,70)	38	0,02 (±0,04)	1,67 (±2,89)	25	0,285
Agitação	0,48 (±0,26)	31,07 (±15,96)	466	0,32 (±0,13)	20,67 (±9,28)	310	0,067
Punição	0,00 (±0,00)	0,07 (±0,26)	1	0,00 (±0,00)	0,13 (±0,52)	2	1
Repreensão	0,13 (±0,12)	7,87 (±7,42)	118	0,05 (±0,04)	3,00 (±2,51)	45	0,174
Questionamento	0,17 (±0,10)	11,33 (±7,13)	170	0,06 (±0,05)	3,87 (±3,04)	58	0,002*

Gestão crítica	0,15 ($\pm 0,14$)	9,60 ($\pm 9,27$)	144	0,03 ($\pm 0,04$)	2,20 ($\pm 2,40$)	33	0,061
COMPORTAMENTOS SECUNDÁRIOS							
Questionamento convergente	0,13 ($\pm 0,09$)	8,27 ($\pm 5,95$)	124	0,04 ($\pm 0,04$)	2,47 ($\pm 2,47$)	37	0,003*
Questionamento divergente	0,05 ($\pm 0,04$)	3,07 ($\pm 2,46$)	46	0,02 ($\pm 0,02$)	1,40 ($\pm 1,35$)	21	0,074

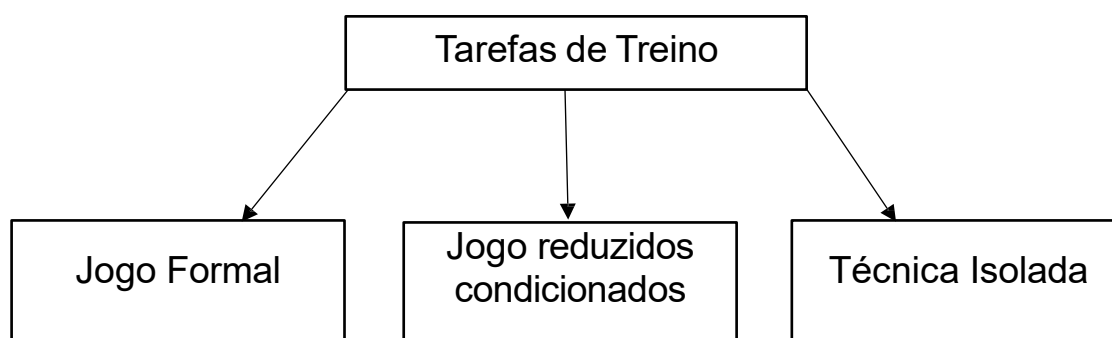
Legenda: * = diferenças estatisticamente significativas

5.2 Dados qualitativos

Os resultados dos dados qualitativos referem-se às respostas dos treinadores às perguntas da entrevista semiestruturada. De forma a facilitar a compreensão das falas dos treinadores, as respostas foram agrupadas em categorias, criadas pelo autor, à partir dos instrumentos de tarefas de treino e intervenções pedagógicas utilizados no presente estudo.

Conforme demonstrado na figura 2, os treinadores da categoria sub-9 relataram utilizar mais dos jogos reduzidos condicionados, do jogo formal e das tarefas de técnicas isoladas. Tais resultados são fundamentados, a partir de alguns trechos das entrevistas apresentados abaixo.

Figura 2: Categorias de respostas dos treinadores das equipes sub-9 referentes às tarefas de treino.



Fonte: Autoria Própria

Treinador A: [...] No sub-9, a gente tenta fazer eles pegarem o movimento usando o treino analítico. Então a gente faz um treino mais analítico, faz eles pegarem o movimento, treina ali bastante, usa a repetição. Depois, a gente tenta incrementar isso no jogo”.

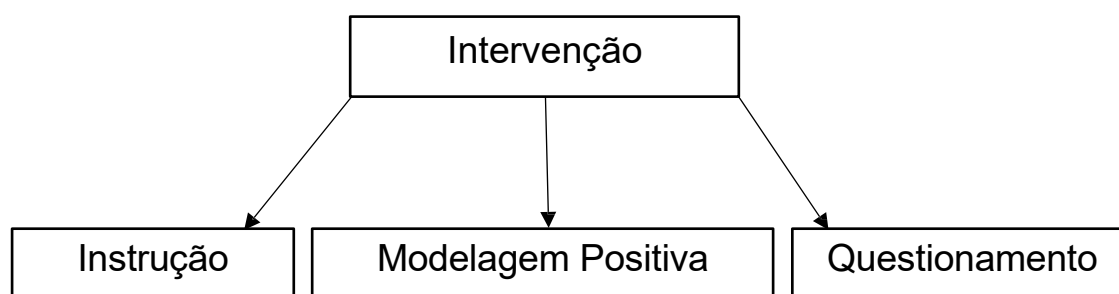
Treinador B: [...] Aplico tarefas que os jogadores estejam a todo momento jogando, tomando decisão, relacionando com a bola. Então, as tarefas que utilizo são baseadas nos jogos, jogos reduzidos, jogos condicionados. E em alguns momentos, colocamos para jogarem o 4x4 de forma livre para observarmos se os comportamentos treinados estão sendo executados. [...]

Treinador C: [...] Utilizo todos os métodos. O analítico para gerar repertório motor

e tático. Os jogos reduzidos e o coletivo para o desenvolvimento técnico, tático, psicológico e cognitivo dos atletas [...]

No que diz respeito às intervenções realizadas pelos treinadores da categoria sub-9, eles mencionaram na entrevista que utilizam mais dos comportamentos de instrução, modelagem positiva e questionamentos. Abaixo, é possível visualizar alguns trechos das entrevistas que ratificam os resultados encontrados (Figura 3).

Figura 3: Categorias de respostas dos treinadores das equipes sub-9 referentes às intervenções.



Fonte: Autoria Própria

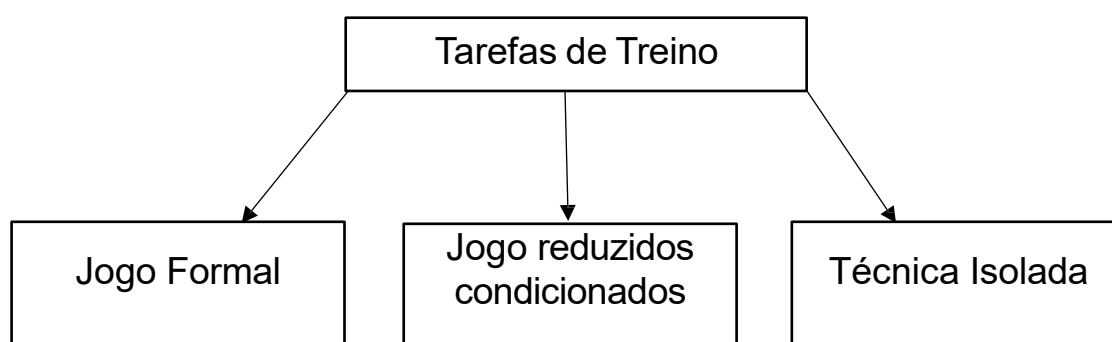
Treinador A: [...] *Eu paro o treino e mostro para eles, eu paro muito, muito, muito mesmo o treino, e mostro para eles todas as possibilidades que eles têm. Eu tento parar, e mostrar para eles, olha essa situação, pode ser resolvida assim, ó! Eu tento mostrar pra eles outras possibilidades, outras formas de resolver. [...]*

Treinador B: [...] *Gosto de fazer questionamentos, instruções e demonstrações que eu posso utilizar o quadro tático, até mesmo um atleta que estiver fazendo a atividade de forma legal serve como exemplo, ou até mesmo a própria demonstração dos treinadores e auxiliares. [...]*

Treinador C: [...] *procuro realizar as intervenções a todo momento. Acredito muito na importância da participação do treinador na beira da quadra. Sempre estou falando, orientando e perguntando. Tento ser muito ativo. Estou sempre participando. Dou muitas instruções [...]*

A Figura 4 ilustra os tipos de tarefas de treino relatados pelos treinadores da categoria sub-13 durante as entrevistas, destacando-se os jogos formais, os jogos reduzidos condicionados e as técnicas isoladas como as principais atividades mencionadas. Os resultados expostos são respaldados pelos trechos das entrevistas com os treinadores, apresentados na Figura 4.

Figura 4: Categorias de respostas dos treinadores das equipes sub-13 referentes às tarefas de treino



Fonte: Autoria própria

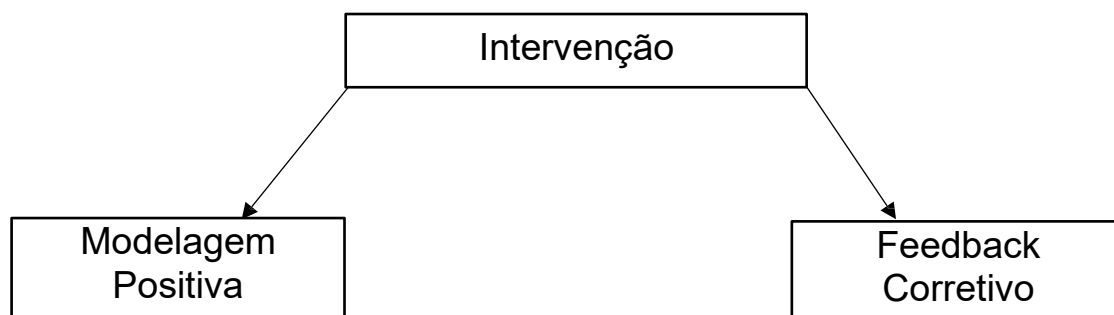
Treinador D: [...] *O que eu mais gosto de fazer são os jogos reduzidos condicionados. Muitas tarefas contextualizadas. [...].*

Treinador E: [...] *Eu utilizo todos, analítico, jogos reduzidos condicionados e o jogo formal que é o jogo de futsal propriamente dito” [...].*

Treinador F: [...] *basicamente, são pequenos jogos condicionados, situacionais e coletivo que a gente adequa com algumas regras para gente ter um objetivo dentro do proposto ali. [...].*

Na figura 5, é possível observar os comportamentos primários mencionados pelos treinadores da categoria sub-13 durante a entrevista. De acordo com os relatos, as principais intervenções pedagógicas utilizadas nos treinos foram as modelagens positivas, bem como os feedbacks corretivos. Tais resultados são sustentados pelos trechos das entrevistas, exibidos a seguir.

Figura 5: Categorias de respostas dos treinadores das equipes sub-13 referentes às intervenções



Fonte: Autoria própria

Treinador D: [...] Na hora que eles não conseguem fazer , eu paro o treino e mostro. Mostro no quadro tático e eu executo o movimento também. [...]

Treinador E: [...] O que eu mais gosto de usar são as minhas execuções dentro de quadra. Eles entendem vendo alguém executar. [...]

Treinador F: Realizo correções pontuais, não vejo necessidade de parar o treino a todo momento. As correções são importantes, mas acredito que não de forma demasiada. Gosto do treino dinâmico, dos atletas praticando. [...]

6 DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo comparar as tarefas de treinos e as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores de futsal dos estágios de experimentação (sub-9) e especialização (sub-13), bem como verificar se o discurso dos treinadores é condizente com as práticas e comportamentos observados durante a execução dos treinamentos.

6.1 Tarefas de treino

Os resultados obtidos referentes as tarefas de treino executadas pelos treinadores apontam que os do estágio de experimentação, bem como os do estágio de especialização priorizaram práticas norteadas por tomadas de decisão ativas, não apresentando diferenças significativas em nenhuma categoria ativa de tomada de decisão. Dentre essas práticas, destaca-se as tarefas baseadas em jogos reduzidos condicionados as quais em ambos os estágios foi o tipo de tarefa mais utilizado pelos treinadores. Esses resultados divergem dos estudos realizados por (Ford; Yates; Williams, 2010; Harvey et al., 2013), nos quais os treinadores de diferentes contextos e estágios da formação esportiva destinaram um maior tempo em atividades de tomadas de decisões não ativas. Porém, assemelham-se aos resultados encontrados em pesquisas mais recentes (O'Connor; Larkin, 2017; Roca; Ford, 2020; Saad et al., 2014).

Uma possível explicação para os resultados encontrados pode estar associada a compreensão dos treinadores em relação a estrutura interna dos jogos reduzidos, uma vez que ao optar pela utilização desse tipo de tarefa a lógica interna do jogo de futsal é mantida, argumento apresentado por alguns treinadores durante as entrevistas.

Dentro desse contexto, Rigon e colaboradores (2020) destacaram a importância da utilização de jogos reduzidos e condicionados nas fases de iniciação esportiva e no alto rendimento. Eles ressaltam que esse tipo de tarefa é uma ferramenta pedagógica fundamental para o ensino de uma modalidade esportiva coletiva, pois, as práticas são ministradas a partir de cenários que preservam as características do jogo formal e elevam o nível de motivação dos praticantes. Além disso, os pequenos jogos, sobretudo, nos estágios iniciais de formação, promovem

um ambiente desafiador e prazeroso, as quais ao término de uma sessão de treinamento os jogadores sintam o desejo de continuar jogando e, conseqüentemente, mantenham-se praticando (Machado et al., 2018).

Outra possibilidade se refere a mudança em relação as abordagens utilizadas para nortear o processo de ensino das modalidades esportivas coletivas, as quais durante muito tempo foram sustentadas por uma pedagogia tradicional em que se enfatizava o desenvolvimento dos componentes do jogo de forma fragmentado, sobretudo das técnicas específicas (Ford; Yates; Williams, 2010; Gallatti et al., 2014; Harvey et al., 2013). Todavia, pesquisas nacionais e internacionais recentes em esportes coletivos como o futebol (O’connor; Larkin; Williams, 2017; Roca; Ford, 2020) e no futsal (Saad et al., 2014), revelam uma possível mudança de paradigma no que diz respeito a forma dos treinadores compreenderem o processo de ensino. Atualmente, percebe-se uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia e criatividade dos jogadores sendo por isso, priorizado durante os treinamentos tarefas representativas pautadas na resolução de problemas reais do jogo, a partir das relações de interdependência entre os constrangimentos da tarefa, do ambiente e do indivíduo (Davids et al., 2013).

Em relação as tarefas de treino de tomada de decisão não ativa, observa-se diferença no critério de “preparação física”. No estágio de experimentação, nenhum dos treinadores utilizaram tarefas deste cunho, enquanto no estágio de especialização foram destinados 5% do tempo total das 15 sessões de treino observadas. As tarefas de preparação física, de acordo com o instrumento utilizado no presente estudo, são definidas como tarefas que possuem o objetivo de melhorar o condicionamento físico, sem o foco nos componentes técnicos e táticos do jogo (Roca; Ford, 2020). Inclui-se também, dentro deste contexto, atividades motoras, direcionadas ao desenvolvimento da coordenação.

A partir das análises das sessões de treino do estágio de especialização, foi possível observar que os treinadores utilizaram o período inicial das sessões para realizar tarefas sem a presença do implemento bola, com ênfase na introdução do trabalho de força e na prevenção de lesão por meio de atividades de propriocepção e mobilidade articular. É natural que no estágio de especialização, os treinadores iniciem um trabalho mais direcionado ao condicionamento físico dos jogadores em função das demandas fisiológicas da modalidade praticada. Isso se dá, devido a fase maturacional que os jogadores desse estágio de formação se encontram (Gomes,

2009). Nesse momento do processo de formação, em específico, entre as faixas etárias de 12 a 16 anos, os jogadores passam por consideráveis alterações fisiológicas como o pico de velocidade do crescimento e o pico do ganho de massa muscular, as quais são regulados pelo aumento da produção de testosterona (Rogol; Roemmich; Clark, 2002). Por isso, sugere-se que os trabalhos de diferentes tipos de força, resistências e velocidade sejam priorizados a partir do estágio de especialização (Ré, 2011).

6.2 Intervenções de treino

No que tange as intervenções pedagógicas, os treinadores de ambos os estágios da formação esportiva utilizaram as instruções como principal forma de intervenção no decorrer das sessões de treinos, seguido dos feedbacks gerais positivos e das gestões diretas. Estes resultados se assemelham aos encontrados na literatura, as quais treinadores que atuam em diferentes esportes e faixas etárias utilizaram também a instrução como principal forma de intervenção pedagógica (Agusti et al., 2020; Ford; Yates; Williams, 2010; Feng et al., 2023; Millard, 1996; Partington; Cushion; Harvey, 2014; Zetou et al., 2011.)

Tais evidências demonstram que por mais que a literatura indique diversas alternativas para o desenvolvimento de um processo de ensino centrado no aluno (Bunker; Thorpe, 1982; Chow, 2013; Greco; Benda, 1998; Mitchell; Oslin; Griffin, 2006; Paes, 2001; Scaglia, 2003) e relate as implicações negativas que um ambiente prescritivo pode gerar na formação de jovens jogadores, como a falta de autonomia, de criatividade e motivação para a prática, (Ford; Yates; Williams, 2010; Williams; Hodges, 2005), os treinadores ainda continuam baseando suas ações em conhecimentos empíricos como suas intuições, biografias, e experiências adquiridas como praticantes da modalidade (Brasil et al., 2015; Cushion; Ford; Williams, 2012; Trudel ; Gilbert, 2006). Assim, torna-se possível inferir que as intervenções dos treinadores foram norteadas pela abordagem tradicional, nas quais os treinadores centralizam o ensino em si, a partir de suas convicções e conhecimentos, ignorando os interesses e experiências dos jogadores (Gallatti et al., 2014; Millar et al., 2017). Nessa forma de ensinar os professores tomam as decisões e os jogadores executam da forma que foi solicitado, o que reduz a autonomia e possibilidade de exploração do ambiente pelos indivíduos envolvidos no processo de ensino (Groom; Cushion;

Nelson, 2011; Morgan; Kingston; Sproule, 2005).

Em contraste, a literatura sugere que o treinador exerça o papel de facilitador, evitando emitir instruções diretas e explícitas, e priorize uma prática pedagógica mais livre, direcionada a exploração de distintas possibilidades de ação e reflexão, a partir de feedbacks intrínsecos, haja vista que nessas etapas o aprendizado é o foco do processo de formação (Correia et al., 2019; Otte et al., 2020). De acordo com Williams e Rodges (2005) os feedbacks intrínsecos fazem parte do resultado de toda ação executada, logo todo jogador é capaz de visualizar e sentir as consequências de um comportamento sem receber nenhum tipo de informação externa.

Estes resultados podem estar associados a ânsia dos treinadores em controlar o contexto do treino, a fim de minimizar os erros dos jogadores, o que pode gerar a falsa sensação de que os jogadores estão aprendendo a curto prazo e consequentemente, evoluindo na modalidade. No entanto, deixar os jogadores errarem é fundamental para o aprendizado, já que mediante ao erro é possível desenvolver criatividade, resiliência, persistência, coragem para assumir riscos, bem como diferentes estratégias para superar e resolver os desafios impostos pelo contexto de jogo (Renshaw; Oldham; Bawden, 2012).

Além do exposto, uma outra fundamentação plausível para justificar os comportamentos apresentados pelos treinadores, no que diz respeito a utilização de uma abordagem tradicional de ensino, se dá a partir da ideia respaldada pelo senso comum de que quanto mais intervenções forem realizadas é melhor para o aprendizado dos jogadores (Williams; Rodges, 2005), o que reforça ainda mais a ideia de que os profissionais do presente estudo embasam seus comportamentos durante a prática em suas experiências anteriormente vividas na modalidade como praticantes.

Ao considerar a comparação entre os estágios, identificou-se diferenças significativas no que diz respeito as instruções, nas quais os treinadores do estágio de experimentação realizaram frequências superiores deste tipo de intervenção em relação aos treinadores do estágio de especialização. Este resultado assemelha-se ao encontrado por (Partington; Cushion; Harvey, 2014), embora não tenha sido encontrado diferenças significativas, neste estudo, os jogadores de faixas etárias mais novas (10 e 11 anos), receberam de seus treinadores mais instruções quando comparado a jogadores de categorias superiores. Segundo Partington e colaboradores (2014), os treinadores justificaram suas escolhas, com base em que os

jogadores mais novos, por possuírem menor experiência na modalidade, necessitavam de mais instruções. No entanto, esta suposição deve ser interpretada com cautela, uma vez que as instruções apesar de importantes no processo de ensino, quando não ajustadas as possibilidades dos jogadores e aos seus respectivos estágios de formação, podem prejudicar o aprendizado, bem como limitar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade (Bettega et al., 2019; Williams; Rodges, 2005). Pesquisas indicam que um método de ensino mais incidental (implícito), que prioriza um menor número de informações por parte do treinador relacionadas à habilidade a ser adquirida, proporciona benefícios na iniciação esportiva tanto para a aprendizagem de aspectos coordenativos e técnicos (Lages et al., 2021; Schlapkohl; Hohmann; Raab, 2012) quanto de capacidades táticas de baixa complexidade (Lopes; Albuquerque; Raab, 2018; Raab; Johnson, 2008; Schlapkohl; Hohmann; Raab, 2012).

Além disso, no presente estudo foi possível observar que as instruções realizadas pelos treinadores foram empregadas de forma simultânea a ação dos jogadores. Por essa razão, tal comportamento pode ser caracterizado como prescritivo, ou seja, ao utilizá-lo, o treinador condiciona os jogadores a resolverem o problema do jogo a sua maneira, o que a longo prazo pode acarretar prejuízos ao seu aprendizado (Williams; Hodges, 2005; Cushion; Ford; Williams, 2012).

Partindo desse pressuposto, é pertinente considerar que o próprio jogo apresenta inúmeras informações internas as quais os jogadores devem perceber de forma simultânea para realizar suas ações (Woods et al., 2019). Dessa maneira, quando os treinadores emitem um excesso de informações externas, por meio de instruções, podem dificultar ainda mais a interação dos jogadores com o ambiente, especialmente na fase de experimentação, período em que os indivíduos ainda não estão preparados cognitivamente para perceber e assimilar um grande volume de informações (Chow, 2013; Piaget, 2013; Williams; Rodges, 2005). Por conseguinte, os treinadores devem evitar de pronunciar aos seus jogadores o que fazer para resolver um determinado problema do jogo, permitindo-os explorarem o ambiente, seja de forma individual, grupal ou coletiva, no intuito de encontrar soluções mais adequadas as suas possibilidades de ação, bem como ao contexto e aplicá-las (Chow, 2013; Hiramama et al., 2014).

No que diz respeito aos comportamentos de modelagem positiva e assistência física, observou-se que os treinadores dos estágios de experimentação apresentaram

uma maior frequência de utilização desses comportamentos quando comparados aos treinadores do estágio de especialização.

A partir do que foi relatado pelos treinadores do estágio de experimentação nas entrevistas, tais evidências podem estar associadas a crença de que a visualização de uma ação motora com ou sem bola, pode facilitar a compreensão dos jogadores iniciantes em relação ao “o que fazer” e “como fazer” durante a prática. No entanto, ao optar pelas demonstrações os treinadores devem considerar não só o contexto em que está inserido, mas também o nível de desenvolvimento percepto-cognitivo dos jogadores, bem como suas características físicas e antropométricas, pois estes fatores são capazes de impactar diretamente na maneira em que os sujeitos vão interagir com a informação (Araujo, 2009).

Além disso, é importante considerar também que as demonstrações apresentam padrões de movimentos restritivos, o que pode não ser interessante para uma formação autônoma, uma vez que cada indivíduo é único, e conseqüentemente, possui a sua maneira de se relacionar com o ambiente na busca de sanar os problemas do jogo em função dos seus próprios constrangimentos e possibilidades de ação (Araujo, 2009; Davids; Button; Bennett, 2008). Assim, nesse estágio de formação é viável estimular os jogadores a experimentarem uma diversidade de respostas para solucionar os imprevisíveis problemas do jogo, no intuito de ajudá-los a encontrar as formas mais compatíveis as suas características e ao contexto, sem restringi-los e orientá-los de que existe apenas uma maneira correta de se fazer (Hodges; Franks, 2002; Otte; Davids; Klatt, 2020).

Os resultados do presente estudo também indicaram que os treinadores do estágio de experimentação utilizaram mais feedbacks específicos negativos e feedbacks corretivos em relação aos do estágio de especialização. De acordo com (Lagestad; Saether; Ulvik, 2017) os jogadores que recebem feedbacks específicos estão mais propensos a evoluir, uma vez que as informações fornecidas sobre o desempenho numa determinada tarefa são direcionadas a melhorias nas ações subsequentes. Porém, ao se tratar do feedback específico negativo, é importante que os treinadores tomem cuidado ao emití-los, pois seus efeitos podem ser benéficos, contribuindo para o desenvolvimento, mas também maléficos, pois possuem a capacidade de gerar frustrações nos jogadores (Fang et al., 2021). Conforme Cohen e colaboradores (1999), o fornecimento de informações que destacam as deficiências de um indivíduo pode simultaneamente instruí-lo a obter maiores ganhos na

aprendizagem, mas também minar a autoconfiança, a motivação intrínseca, e a propensão para se engajar na atividade. Nesse sentido, para uma melhor adequação desse tipo de intervenção há de se considerar as prioridades de cada estágio da formação esportiva, dado que os comportamentos dos treinadores quando compatíveis com as possibilidades dos jogadores, podem aumentar a longevidade dos indivíduos dentro do processo de ensino (Resende et al., 2017).

Ao considerar as características dos jogadores do estágio de experimentação, as quais tendem a possuir uma menor maturidade para lidar com críticas e frustrações quando comparados aos indivíduos do estágio de especialização, diversos autores sugerem que nesse momento do processo de ensino a prioridade seja desenvolver no indivíduo o prazer pela prática esportiva, bem como habilidades socioemocionais como autonomia, respeito, responsabilidade, persistência, autoconfiança e a coragem. (Bettega et al., 2021; Côté; Hancock, 2016; Côté; Erickson; Abernethy, 2013; Machado; Galatti; Paes, 2012; Machado; Galatti; Paes, 2014; Light; Harvey, 2017).

Sob essa ótica, ao invés de priorizar os feedbacks específicos negativos, orienta-se que nesse momento da formação, os treinadores concentrem seus esforços na emissão de feedbacks específicos positivos, haja vista que esse tipo de intervenção está associado a maiores níveis de motivação intrínseca e satisfação pela prática, fatores fundamentais para a manutenção dos jogadores no processo de formação, tal como no desenvolvimento da aprendizagem (Visek et al., 2020).

Em relação aos feedbacks corretivos, foi possível perceber que eram emitidos assim que os jogadores realizavam alguma ação que os treinadores julgavam não ser coerentes a sua percepção sobre o contexto de jogo. Embora as correções sejam ferramentas fundamentais na evolução dos jogadores, em faixas etárias mais novas, sua utilização de forma demasiada pode ser prejudicial, condicionando os jogadores desde novos a dependerem das orientações dos treinadores para ajustar suas próximas ações perante as necessidades encontradas no contexto de jogo (Potrac; Jones; Nelson, 2014).

Dessa forma, é importante que os treinadores, nesse momento da formação, fomentem um ambiente de ensino mais livre e dinâmico, as quais os jogadores desde os anos iniciais sejam encorajados a se envolverem no processo de resolução de problemas (Chow, 2013). Assim, ao invés de realizar correções diretivas, baseadas nas percepções individuais de cada treinador, é fundamental a utilização de

questionamentos ajustados as particularidades do estágio, que estimulem e guie os jogadores a perceberem uma diversidade de possibilidades de ações sejam técnicas ou táticas em função das diferentes configurações do jogo (Williams;Rodges, 2005; Wulf, 2013).

Vale ressaltar que ao se adotar a práticas pedagógicas ancoradas pelas teorias interacionistas, as quais os alunos são os elementos centrais no processo de ensino e o desenvolvimento da autonomia é um dos principais objetivos, a modificação do comportamento do treinador pode gerar uma queda de desempenho a curto prazo, porém é provável que o aprendizado a longo prazo seja duradouro, e conseqüentemente, no estágio de rendimento, onde o resultado e a performance são fatores relevantes, os jogadores alcancem os níveis de desempenho esperados (Aquino; Menezes, 2022; Côté; Erickson; Abernethy, 2013; Raab; Johnson, 2008; Williams; Rodges, 2005).

No que diz respeito aos questionamentos, os resultados demonstraram que os treinadores do estágio de experimentação, bem como os do estágio de especialização realizaram poucas perguntas aos jogadores, corroborando com um número expressivo de estudos encontrados na literatura (Becker; Wrisberg, 2008; Cushion; Jones, 2001; Potrac; Jones; Cushion, 2007) e se mostrando contraditório aos achados publicados recentemente (Cope et al., 2016; O'connor et al., 2021).

Contudo, ao comparar os estágios, foi possível perceber diferenças significativas, tais quais os treinadores do estágio de experimentação realizaram uma maior frequência de questionamentos em relação aos do estágio de especialização. Além disso, constatou-se também diferenças significativas no tipo de questionamento, onde os treinadores do estágio de experimentação utilizaram frequência superior de questionamentos convergentes.

Poucos estudos fizeram a comparação entre os questionamentos realizados pelos treinadores em função dos diferentes estágios da formação esportiva, o que dificulta a comparação dos resultados com a literatura. No estudo de Partington e colaboradores (2014) embora os treinadores do estágio de experimentação tenham utilizado frequências absolutas e taxa por minuto superiores de questionamentos em comparação aos treinadores do estágio de especialização, não foram encontradas diferenças significativas.

O fato de os treinadores do estágio de experimentação utilizarem mais questionamentos em relação aos do estágio especialização, pode ser considerado

inesperado, uma vez que jogadores da faixa etária de 9 anos quando comparados aos de 13 anos, tendem a apresentar uma menor capacidade de abstração, senso crítico, formulação de ideias e conhecimento de jogo, características que facilitam e potencializam o uso dos questionamentos no processo de ensino (Piaget, 2013).

Este resultado pode estar relacionado com o momento da formação esportiva que os jogadores do estágio de especialização se encontram. Nesse período do processo se tem se dado uma grande importância para os resultados competitivos, sobretudo por gestores e pais, o que conseqüentemente, pode influenciar a escolha dos treinadores a dar preferência por intervenções mais prescritivas conforme visto na apresentação dos resultados, haja vista que esse tipo de comportamento contribui para o alcance do desempenho almejado a curto prazo (Barros; De Rose jr, 2006; Caregnato et al., 2016; Williams; Rodges, 2005). Contudo, é importante destacar que nesse momento da formação, o resultado alcançado pelos jogadores numa competição não deve ser considerado o principal parâmetro para mensurar o aprendizado, mas sim os comportamentos técnicos, táticos e psicológicos apresentados neste contexto de alta pressão (Leonardo; Galatti; Scaglia, 2017).

Apesar dos resultados da comparação dos questionamentos em função dos estágios de formação serem considerados inesperados, no que se refere ao tipo de questionamento, os comportamentos apresentados pelos treinadores do estágio de experimentação parecem estar adequados ao que se espera para a faixa etária. Conforme Cope e colaboradores (2016), o processo de reflexão por meio do questionamento deve ser planejado considerando as necessidades dos envolvidos, utilizando perguntas mais simples nas faixas etárias mais novas e ao longo do processo, com o desenvolvimento intelectual dos jogadores, alterar para perguntas mais complexas e que exijam dos jogadores maior capacidade percepto-cognitiva.

Nesse sentido, os treinadores do estágio de experimentação, ao utilizar mais questionamentos convergentes em relação aos do estágio de especialização, demonstraram considerar as possibilidades dos jogadores, ajustando as perguntas as suas capacidades percepto-cognitivas, aspecto fundamental para o envolvimento dos jogadores na construção do seu próprio aprendizado (Long; Blankenburg; Butani, 2015).

Em contrapartida, o fato de não ser encontrado diferenças significativas em relação aos questionamentos divergentes entre os estágios, nos permite observar que os treinadores do estágio de especialização não exploram o potencial deste momento

da formação, as quais perguntas mais complexas podem ser utilizadas para o desenvolvimento de um jogar consciente e inteligente, construído a partir da percepção e reflexão sobre as decisões tomadas pelos jogadores, tal como de seus companheiros e adversários (Chow et al., 2015; O’connor et al., 2021).

6.3 Entrevista semiestruturada

Quanto ao discurso dos treinadores dos estágios de experimentação e de especialização, no que diz respeito as tarefas de treino, foi possível notar coerência entre o que foi verbalizado ao longo das entrevistas e o executado durante as práticas. De acordo com os dados das entrevistas, os treinadores de ambos os estágios relataram que seus treinos eram norteados pelas tarefas de tomada de decisão ativa “jogos reduzidos condicionados” e “jogo formal” e pela tarefa de tomada de decisão não ativa “técnicas isoladas”. Ao analisar os dados quantitativos referentes as tarefas de treino, confirmou-se que os treinadores, realmente, ministraram um alto percentual desses tipos de tarefas.

Já os dados das observações sistemáticas referentes as intervenções pedagógicas e as entrevistas demonstraram que os treinadores do estágio de experimentação, bem como os do estágio de especialização, apresentam muitas contradições entre o que foi mencionado e o que foi executado durante os treinamentos.

Conforme os dados expostos, os treinadores do estágio de experimentação relataram que utilizam como principal forma de intervenção os comportamentos de modelagem positiva, instrução e questionamentos. No entanto, dentre esses, somente as instruções possuem congruência entre o que foi verbalizado e executado, visto que os comportamentos de modelagem positiva e questionamentos foram utilizados numa frequência muito baixa.

No que concerne ao estágio de especialização, os treinadores mencionaram empregar os comportamentos primários de modelagem positiva e feedbacks corretivos como principais formais de intervenção. Contudo, constatou-se que a frequência de utilização dos comportamentos de modelagem positiva também foram muito baixas, enquanto as instruções, os feedbacks gerais positivos e as gestões diretas foram empregados numa frequência superior quando comparados aos feedbacks corretivos.

Tais resultados demonstram que os treinadores dos estágios de especialização e experimentação aplicam suas tarefas de treino de forma conscientes, enquanto as intervenções pedagógicas parecem ser realizadas de maneira inconsciente. Essas evidências podem sugerir um maior preparo por parte dos treinadores em relação as tarefas de treinos, o que conseqüentemente, pode indicar a possibilidade de os mesmos apresentarem um maior nível de conhecimento sobre o assunto.

Esta suposição pode ser respaldada pela ênfase dada as reflexões sobre métodos de ensino nos ambientes informais e formais de aprendizagem, bem como pela maior produção de materiais científicos sobre o tema (Filho et al., 2021; Filho, 2022; Machado; Gallatti; Paes, 2014). Uma revisão sistemática recente constatou que a maioria dos estudos na literatura brasileira, referente aos treinadores de futsal, abordaram sobre os métodos de ensino, nos quais 24% dos artigos considerados para a elaboração da pesquisa, salientaram sobre o tema (Filho et al., 2021). Por outro lado, a falta de material científico sobre os comportamentos dos treinadores na execução dos treinamentos da modalidade, também podem ter contribuído para a ausência de alinhamento entre o discurso e a prática pedagógica dos treinadores do presente estudo acerca das intervenções pedagógicas.

Além disso, outro fator que pode ter contribuído para esse resultado remete-se a falta de pessoas para compor as comissões técnicas junto aos treinadores. Foi possível perceber que a maioria dos treinadores do presente estudo exercem a função sozinhos, sem o respaldo de um corpo técnico de especialistas na área, o que impossibilita a troca de informações com seus pares a respeito de como caracterizou-se os seus comportamentos durante as sessões de treino, aspecto considerado crucial para a reflexão e conseqüentemente, ajustes na prática profissional (Brasil et al., 2015).

Para Trudel e Gilbert (2006), conversas profundas sobre as experiências vividas no contexto específico dos treinos, permitem aos treinadores refletirem de forma eficaz sobre o exercício da profissão. Neste sentido, a reflexão, por meio das interações sociais entre treinadores e membros das comissões técnicas pode ser um fator determinante no processo de aprendizagem, uma vez que a partir delas é possível que os indivíduos busquem sentido no que aconteceu durante sua prática profissional, a fim de ressignificá-las, detectando novas possibilidades de ação em respostas aos pontos críticos detectados, com a perspectiva de evolução futura (Werthner; Trudel, 2006).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 Implicações práticas

A partir dos resultados apresentados no presente estudo, torna-se evidente a necessidade dos treinadores de futsal, dos diferentes estágios da formação esportiva, refletirem sobre suas práticas, uma vez que os treinadores de ambos os estágios empregaram alguns comportamentos desalinhados aos sugeridos pela literatura para cada etapa específica do processo de formação, especialmente no que se refere as intervenções pedagógicas adotadas durante a execução das tarefas de treino.

De acordo com Cushion e colaboradores (2012), sem um processo reflexivo, os treinadores apenas acumulam experiências sem que elas causem um impacto relevante em sua prática. Nesse sentido, algumas ações podem ajudar os treinadores a criarem o hábito de realizarem a autorreflexão sobre sua prática pedagógica como conversar com os membros de sua comissão técnica, dialogar sobre os problemas vivenciados em seu contexto com outros treinadores, criar um caderno de campo com anotações relevantes sobre o treino, bem como filmar os treinos para observá-lo atuando (Brasil et al., 2015; Cortela et al., 2022; Erickson et al., 2008; Moletta et., 2019; Nelson; Cushion; Potrac, 2006).

No que diz respeito ao estágio de experimentação, recomendamos que os treinadores continuem priorizando práticas de tomada de decisão ativa, mas que também destinem um tempo para tarefas que objetivem desenvolver a coordenação motora dos jogadores. A falta de estímulos relacionados a coordenação motora nesse momento da formação esportiva pode causar prejuízos no desenvolvimento técnico e tático dos jogadores a longo prazo. (Bettega et al., 2015; Castro et al., 2017, Greco; Benda, 1998).

Já em relação as intervenções pedagógicas, sugerimos que os treinadores deste estágio de formação diminuam o número de intervenções, sobretudo as instruções realizadas de forma simultâneas de modo que deixem os jogadores livres para interagirem com o jogo e tomarem suas próprias decisões. Uma possível maneira de não sobrecarregar o contexto de treino, se dá por meio da aprendizagem implícita, nas quais os treinadores comunicam com os jogadores somente por meio das tarefas de treinos escolhidas e manipuladas em função dos conteúdos as quais se tem a intenção de estimular durante sessão (Bettega et al., 2019; Machado et al., 2018).

Quanto aos treinadores do estágio de especialização, salientamos também a importância da diminuição de instruções simultâneas, bem como do aumento do número de questionamentos durante a execução das tarefas de treino, uma vez que os jogadores envolvidos nessa etapa da formação já possuem o desenvolvimento percepto cognitivo adequado para o uso desse tipo de intervenção (Gomes, 2009; Peaget, 2013). Além disso, é fundamental que os treinadores desse estágio priorizem os questionamentos divergentes, para que os jogadores possam refletir de forma mais ampla sobre as suas percepções e decisões no contexto de treino (Light; Harvey, 2017; Klinnerk et al., 2018).

7.2 Limitações do Estudo

No presente estudo algumas limitações foram identificadas e devem ser consideradas ao observar as conclusões obtidas. A primeira limitação, diz respeito ao número de treinadores da amostra. O baixo número de treinadores observados e de uma única região do Brasil (Minas Gerais), dificultam a extrapolação dos resultados para além da amostra do estudo. Nesse sentido, sugere-se pesquisas com tamanho amostral mais elevados e com treinadores de equipes de outros estados brasileiros.

A segunda limitação está relacionada aos diferentes momentos da temporada em que os treinadores da amostra se encontravam. Enquanto algumas equipes estavam em períodos competitivos, outras não, o que pode também ter influenciado nos resultados encontrados. Dessa maneira, recomenda-se que os estudos sejam realizados com treinadores que estejam em períodos de preparação semelhantes da temporada.

Outro ponto importante a ser destacado é que o presente estudo não coletou informações sobre as justificativas dos treinadores em relação as tarefas de treino executadas e as intervenções pedagógicas realizadas. Sendo assim, sugerimos que em estudos futuros os treinadores sejam questionados sobre determinadas escolhas em detrimento de outras. Acredita-se que assim, seja possível obter informações relevantes sobre a prática pedagógica dos treinadores afim de compreender os fatores que podem influenciar suas decisões antes e durante a execução dos treinos.

8 CONCLUSÃO

Em suma, os resultados do presente estudo demonstraram que os treinadores do estágio de experimentação e do estágio de especialização estão alinhados com o que a literatura sugere em relação as tarefas de treino, visto que as práticas foram baseadas em problemas táticos do jogo, as quais foi proporcionado aos jogadores experiências desafiadoras e oportunidade de interagir com situações que se assemelham ao contexto real do jogo. Além disso, é possível inferir que as tarefas de treinos executadas e as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores de futsal sofrem alterações em função dos estágios da formação. Especificamente, os treinadores do estágio de especialização destinam um maior tempo para as atividades de tomada de decisão não ativa de preparação física.

No entanto, em relação as intervenções pedagógicas, os treinadores dos dois estágios parecem não se apoiarem as orientações apresentadas pela comunidade científica, uma vez que embora os treinadores do estágio de especialização tenham realizado uma frequência menor de intervenções, sobretudo de instruções, que os treinadores do estágio de experimentação, foi possível perceber que ambos “narravam” para os jogadores o que deveriam fazer durante grande parte das instruções. Na comparação dos treinadores de ambos os estágios, verificou-se que aqueles que atuam no estágio de experimentação empregaram com maior frequência os comportamentos primários de modelagem positiva, assistência física, feedback específico negativo, feedback corretivo, instruções e questionamentos, bem como comportamentos secundários de questionamento convergente.

Nesse sentido, mesmo que as tarefas de treino sejam elaboradas para a resolução de problemas, os treinadores não permitiram que os jogadores tomassem suas próprias decisões, uma vez que direcionavam as ações dos jogadores em função de suas percepções. Esse comportamento é considerado prejudicial para o desenvolvimento dos jogadores, pois não os permitem engajarem nas tarefas propostas com o propósito de instigá-los a encontrar soluções funcionais perante os distintos desafios encontrados nos cenários de prática (Correia et al., 2019; Cushion Ford; Williams, 2012; Otte et al., 2020).

Quanto às entrevistas conclui-se que os treinadores de ambos os estágios possuem coerência em relação ao que verbalizam e executam no que diz respeito às tarefas de treino. Enquanto acerca das intervenções pedagógicas, o discurso dos

treinadores apresenta-se incoerentes com os comportamentos empregados.

REFERÊNCIAS

- ABURACHID, L. et al. O nível de coordenação motora após um programa de treino em futsal. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 7, n. 23, p. 25–34, 2015.
- ABURACHID, L. et al. O desafio de ensinar esportes: Aspectos pedagógicos a serem considerados na práxis. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 3, p. 122–133, 2019.
- AGUSTÍ, D. et al. The Academic Background of Youth Soccer Coaches Modulates Their Behavior During Training. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020.
- AMARAL, R.; GARGANTA, J. Game modelling in futsal. Sequential analysis of 1x1 in attacking process. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 5, n. 3, p. 298–310, 2005.
- AQUINO, R.; MENEZES, R. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, v. 20, p. e022006, 2022.
- ARAUJO, D. O desenvolvimento da competência tática no desporto: o papel dos constrangimentos no comportamento decisional. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 537–540, 2009.
- BALYI, I. Sport system building and long-term athlete development in British Columbia. **Coaches Report**, v. 8, n. 1, p. 22–28, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAYER, C. **O ensino dos Desportos Colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BECKER, A.; WRISBERG, C. Effective Coaching in Action: Observations of Legendary Collegiate Basketball Coach Pat Summitt. **The Sport Psychologist**, v. 22, n. 2, p. 197–211, 2008.
- BENDA, R. et al. A brief review on motor development: fundamental motor skills as a basis for motor skill learning. **Brazilian Journal of Motor Behavior**, v. 15, n. 5, p. 342–355, 2021.
- BERGMANN, F. et al. Practice design and coaching to support Learning in elite youth soccer players: recommendations from international coaches, coach educators, and researchers. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 1–14, 2024.
- BETTEGA, O. et al. Pedagogia do esporte e futsal: pressupostos e princípios para a iniciação esportiva dos cinco aos oito anos. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2, 2015.
- BETTEGA, O. et al. Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. **Inclusiones**, v. 8, p. 185–213, 2021.

BETTEGA, O. B. et al. Formar o treinador e o jogador nas categorias de base do futebol: engendrando na interação e/ou na especificidade? **Movimento**, v. 25, p. e25021, 2019.

BETTEGA, O. B. et al. Children's Training and Competition in Football: The Coach's View on Family Participation and Healthy Development. **Sustainability**, v. 15, n. 3, p. 2275, 26 jan. 2023.

BLOOM, G.; CRUMPTON, R.; ANDERSON, J. A Systematic Observation Study of the Teaching Behaviors of an Expert Basketball Coach. **The Sport Psychologist**, v. 13, n. 2, p. 157–170, jun. 1999.

BOLGER, L. et al. Global levels of fundamental motor skills in children: A systematic review. **Journal of Sports Sciences**, v. 39, n. 7, p. 717–753, 2021.

BORGES, R.; VOSER, R. Análise dos métodos de ensino utilizados em escolas de futsal de Porto Alegre. **Efdeportes Revista Digita**, n. 180, 2013.

BRASIL, V. et al. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 815–829, 2015.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v. 18, n. 1, p. 5–8, 1982.

CAÑADAS, M. et al. Analysis of Training Plans in Basketball: Gender and Formation Stage Differences. **Journal of human kinetics**, v. 62, p. 123–134, 2018.

CAREGNATO, A. et al. Motivos que levam os jovens atletas a abandonar o futsal competitivo em um clube brasileiro. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 2, p. 63–73, 2016.

CASTRO, T. et al. Coordenação motora com bola e conhecimento tático processual de crianças praticantes de futsal. **Corpoconsciência**, v.21, n.2, p.52-56, 2017.

CAVICHIOILLI, F. R. et al. O processo de formação do atleta de futsal e futebol: análise etnográfica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 4, p. 631–647, dez. 2011.

CHOW, J. et al. **Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition**. London: Routledge, 2015.

CHOW, J. Y. Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. **Quest**, v. 65, n. 4, p. 469–484, out. 2013.

COHEN, G.; STEELE.; ROSS, L. The Mentor's Dilemma: Providing Critical Feedback Across the Racial Divide. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.25, n.10, p.1302-1318, 1999.

COLLET, C.; DONEGÁ, A.; NASCIMENTO, J. A organização pedagógica do treinamento de voleibol: um estudo de casos em equipes mirins masculinas catarinenses. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 209–218, 2009.

Collinson, V., Becoming an Exemplary Teacher: Integrating Professional, Interpersonal, and Intrapersonal Knowledge, Paper presented at the Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium, Naruto University of Education, Naruto, Japan, 1996.

COPE, E. et al. An investigation of professional top-level youth football coaches' questioning practice. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 8, n. 4, p. 380–393, 2016.

COPE, E. et al. Re-visiting systematic observation: A pedagogical tool to support coach learning and development. **Frontiers**, v. 4, 2022.

CORREIA, V. et al. Principles of nonlinear pedagogy in sport practice. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 2, p. 117–132, 2019.

CORTELA, C. et al. Situações e contextos de aprendizagem. **Conexões**, v. 20, p. e022021, 2022.

CÔTÉ, J. The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport. **The Sport Psychologist**, v. 13, n. 4, p. 395–417, dez. 1999.

CÔTÉ, J. et al. Athlete development and coaching. Em: LYLE, J.; CUSHION, C. (Eds.). **Sport coaching: Professionalisation and practice**. . Oxford: Elsevier, 2010. p. 63–83.

CÔTÉ, J.; BAKER, J.; ABERNETHY, B. Practice and play in the development of sport expertise. Em: ECCLES, D.; ERICSSON, K.; HOFFMAN, R. (Eds.). **Cambridge handbook of expertise and expert performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 184–202.

CÔTÉ, J.; ERICKSON, K.; ABERNETHY, BRUCE. Play and practice during childhood. Em: CÔTÉ, J.; LIDOR, R. (Eds.). **Conditions of children's talent development in sport**. Morgantown: Fitness Information Technology, 2013. p. 9–20.

CÔTÉ, J.; GILBERT, W. An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 307–323, 1 set. 2009.

CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 8, n. 1, p. 51–65, 2 jan. 2016.

CUSHION, C. et al. Developing the Coach Analysis and Intervention System (CAIS): Establishing validity and reliability of a computerised systematic observation instrument. **Journal of Sports Sciences**, v. 30, n. 2, p. 203–218, 2012.

CUSHION, C.; FORD, P. R.; WILLIAMS, A. M. Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. **Journal of Sports Sciences**, v. 30, n. 15, p. 1631–1641, nov. 2012.

CUSHION, C.; JONES, R. A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. **Journal of Sport Behavior**, v. 24, n. 4, 2001.

DAVIDS, KAITH; BUTTON, C.; BENNETT, S. Dynamics of Skill Acquisition: A Constraints-Led Approach. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 3, n. 1, p. 147–151, 2008.

DAVIDS, K. et al. How Small-Sided and Conditioned Games Enhance Acquisition of Movement and Decision-Making Skills. **Exercise and Sport Sciences Reviews**, v. 41, n. 3, p. 154–161, 2013.

DE SOUZA BARROS, J. C.; DE ROSE JR, D. Situações de stress na natação infanto-juvenil: atitudes de técnicos e pais, ambiente competitivo e momentos que antecedem a competição. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 14, n. 4, p. 79–86, 2006.

DUNCAN, M. et al. Fundamental Movement Skills and Physical Fitness Are Key Correlates of Tactical Soccer Skill in Grassroots Soccer Players Aged 8–14 Years. **Journal of Motor Learning and Development**, v. 10, n. 2, p. 290–308, 2022.

ERICKSON, K. et al. Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 3, n. 4, p. 527–538, 1 dez. 2008.

ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v. 100, n. 3, p. 363–406, 1993.

EVANHOÉ, A. **Estudo do comportamento pedagógico de treinadores de Voleibol no contexto de treino de crianças e jovens**. Dissertação de mestrado — Porto: Universidade do Porto, 2007.

FANG, H. et al. The Sunny Side of Negative Feedback: Negative Feedback Enhances One's Motivation to Win in Another Activity. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 15, 12 ago. 2021.

FENG, R. et al. Comparison of training activities and coaching behaviours in youth football coaches from Spain and China: a case study. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 23, n. 4, p. 296–318, 2023.

FILHO, C. et al. A produção científica sobre treinadores de futsal no Brasil. **Pensar a Prática**, v. 24, p. e64620, 2021.

FILHO, C. **A formação do treinador de futsal no brasil: contextos e processos**. 2022. 221 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2022.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J.; GRAÇA, A. Processo de formação esportiva: da identificação ao desenvolvimento de talentos esportivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 317–329, 2015.

FORD, P. R.; YATES, I.; WILLIAMS, A. M. An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. **Journal of Sports Sciences**, v. 28, n. 5, p. 483–495, mar. 2010.

FORTUNATO, Á.; GONÇALVES, C.; LOPES, V. P. Relationship Between Motor Competence and Soccer-Specific Skills: A Longitudinal Study With Young Players. **Journal of Motor Learning and Development**, v. 12, n. 3, p. 455–468, 1 dez. 2024.

FRASER-THOMAS, J.; CÔTÉ, J.; DEAKIN, J. Examining Adolescent Sport Dropout and Prolonged Engagement from a Developmental Perspective. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 20, n. 3, p. 318–333, 18 jul. 2008.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, v. 6, p. 397–408, 2008.

GALATTI, L. R. et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, 29 set. 2017.

GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos. perspectivas e tendências. **Movimento**, v. 4, n. 8, p. 19–27, 1998.

GARGANTA, J. et al. Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. Em: TAVARES, F. (Ed.). **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. Porto: FADEUP, 2013. p. 199–263.

GARGANTA, J.; GRÉHAIGNE, J. F. Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade? **Movimento**, v. 5, n. 10, p. 40–50, 1999.

GAROZZI, G. et al. **Efeitos das intervenções verbais realizadas pelo treinador durante jogos reduzidos sobre o desempenho tático de jovens jogadores de futebol**, In Scielo preprints, 2023.

GILBERT, W.; CÔTÉ, J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. Em: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Eds.). **handbook of sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2013. p. 147–159.

GOMES, A. **Treinamento desportivo: estruturação e periodização**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, R. et al. Coach-Athletes Communication: Data from the Communication Behaviors Evaluation System. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 6, n. 1, p. 51–61, 2020.

GRECO, P. et al. Vinte anos de iniciação esportiva universal: o conceito de jogar para aprender e aprender jogando, um pedagógico ABC-D. Em: BOULLOSA, D.; LARA, L.; ATHAYDE, P. (Eds.). **treinamento esportivo: um olhar multidisciplinar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 43–64.

GRECO, P.; BENDA, R. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. v. 1

GROOM, R.; CUSHION, C.; NELSON, L. The Delivery of Video-Based Performance Analysis by England Youth Soccer Coaches: Towards a Grounded Theory. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 23, n. 1, p. 16–32, 2011.

HALL, E. T.; GRAY, S.; SPROULE, J. The microstructure of coaching practice: behaviours and activities of an elite rugby union head coach during preparation and competition. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 10, p. 896–905, 18 maio 2016.

HARVEY, S. et al. A season long investigation into coaching behaviours as a function of practice state: the case of three collegiate coaches. **Sports Coaching Review**, v. 2, n. 1, p. 13–32, 1 maio 2013.

HARVEY, S.; LIGHT, R. L. Questioning for learning in game-based approaches to teaching and coaching. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 6, n. 2, p. 175–190, 2015.

HIRAMA, L. et al. Propostas interacionistas em pedagogia do esporte: aproximações e características. **Conexões**, v. 12, n. 4, p. 51–68, 2014.

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

ICCE. ICCE Standards for Higher Education Sport Coaching Bachelor Degree. [S. l.]: ICCE, 2016. Disponível em: https://www.icce.ws/_assets/files/icds-draft-4-finalnovember-23.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025

JORAND, M. F. et al. A violência em categorias de base do futsal no rio de janeiro: um mergulho no universo dos pais e treinadores. **Movimento**, v. 25, p. e25036, 2019.

JOSÉ IBÁÑEZ, S.; JIMÉNEZ, A.; ANTÚNEZ, A. Differences in basketball training loads between comprehensive and technical models of teaching/training. **Revista de Psicología del deporte**, v. 24, p. 47–50, 2015.

KINNERK, P. et al. A Review of the Game-Based Approaches to Coaching Literature in Competitive Team Sport Settings. **Quest**, v. 70, n. 4, p. 401–418, 2018.

KNAPP, M.; HALL, J. **Comunicação não-verbal na interação humana**. 2. ed. São Paulo : JSN Editora, 1999.

LACY, A.; GOLDSTON, P. Behavior Analysis of Male and Female Coaches in High School Girls' Basketball. **Journal of Sport Behavior**, v. 13, n. 1, p. 29–39, 1990.

LAGES, E. et al. Incidental teaching-learning and its effects on processual tactical knowledge and motor coordination with ball. **Journal of Physical Education**, v. 32, p. e3262, 2021.

LAGESTAD, P.; SÆTHER, S.; ULVIK, A. Differences in coaching feedback between coaches of junior elite soccer players and junior amateur soccer players. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 17, n. 3, p. 2049–2058, 2017.

LARKIN, P.; BARKELL, J.; O'CONNOR, D. The Practice Environment—How Coaches May Promote Athlete Learning. **Frontiers in Sports and Active Living**, v. 4, 22 jul. 2022.

LEONARDO, L.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A. Disposições preliminares sobre um modelo de participação competitiva para jovens e o papel do treinador. Em: GONZALES, R.; MACHADO, M. (Eds.). **Pedagogia do esporte: novas tendências**. . Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017. p. 301–324.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A.; REVEREDITO, R. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos . **motriz**, v. 15, n. 2, p. 236–246, 2009.

LEYHR, D. et al. Longitudinal motor performance development in early adolescence and its relationship to adult success: An 8-year prospective study of highly talented soccer players. **Plos One**, v. 13, n. 5, p. e0196324, 2018.

LIGHT, R.; CURRY, C.; MOONEY, A. Game Sense as a model for delivering quality teaching in physical education. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 5, n. 1, p. 67–81, 2 jan. 2014.

LIGHT, R.; HARVEY, S. Positive Pedagogy for sport coaching. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 2, p. 271–287, 2017.

LONG, M.; BLANKENBURG, R.; BUTANI, L. Questioning as a Teaching Tool. **Pediatrics**, v. 135, n. 3, p. 406–408, 2015.

LOPES, M. et al. A influência da habilidade técnica na tomada de decisão de jogadores iniciantes de voleibol. **Revista Brasileira de Cineantropometria e desempenho humano**, v. 18, n. 3, p. 362–370, 2016.

LOPES, M.; ALBUQUERQUE, M.; RAAB, M. Effects of implicit, explicit and sequential learning in the acquisition of the basketball shooting skill in novices. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, p. e2964, 2018.

MACHADO, J. **Pedagogia não-linear no futebol: análise do processo de criação de tarefas de treino representativas**. 2018.183 f. Tese (doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MACHADO, G.; GALATTI, L.; PAES, R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**, v. 0, n. 39, p. 164–176, 7 dez. 2012.

MACHADO, G.; GALATTI, L.; PAES, R. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, 2014.

MACHADO, G.; GONZÁLEZ-VÍLLORA, S.; TEOLDO, I. The relationship between deliberate practice, play, and futsal in childhood and adolescence and the development of different decision-making skills in professional female soccer players. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 68, p. 102470, set. 2023.

MACHADO, J. C. et al. Enhancing learning in the context of Street football: a case for Nonlinear Pedagogy. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 2, p. 176–189, 4 mar. 2018.

MAZZARDO, T. et al. TGFU e coordenação motora: os efeitos de um programa de ensino no desempenho tático-técnico no handebol. **Journal of Physical Education**, v. 31, n. 1, 2020.

MEMMERT, DANIEL. **Teaching Tactical Creativity in Sport Research and Practice**. [s.l.] Routledge, 2015.

MENDES, J. C. et al. Características pedagógicas das tarefas de treino: estudo das seleções feminina e masculina do handebol brasileiro. **Revista de Ciências del deporte**, v. 16, n. 3, p. 147–158, 2020.

MENEZES, R. P.; MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M. O ensino do handebol na categoria infantil a partir dos discursos de treinadores experientes. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 463–477, 2015.

MESQUITA, I. et al. A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, n. 1, 2009.

MILISTETD, M. et al. Sports coach education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in physical education. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, 2017.

MILLAR, S. et al. Athlete and coach agreement: Identifying successful performance. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 12, n. 6, p. 807–813, 2017.

MILLARD, L. coaching behaviors of male and female high school soccer coaches. **Journal of Sport Behavior**, v. 19, n. 1, 1996.

MILLER, A. systematic observation behavior similarities of various youth sports. **The Physical Educator**, v. 49, p. 136–143, 1992.

MITCHELL, S.; OSLIN, J.; GRIFFIN, L. **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2006.

MOLETTA, A. et al. Treinadores e treinadoras de basquetebol de Santa Catarina: o desenvolvimento da aprendizagem formal, informal e não-formal. **Revista de Ciências Del Deporte**, v. 15, n. 3, p. 197–206, 2019.

MOREIRA, V. J. P.; MATIAS, C. J. A. DA S.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no conhecimento tático processual no futsal. **Motriz**, v. 19, n. 1, p. 84–98, mar. 2013.

MORGAN, K.; KINGSTON, K.; SPROULE, J. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. **European Physical Education Review**, v. 11, n. 3, p. 257–285, 2005.

MURATA, A. et al. Sampling between sports and athlete development: a scoping review. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 20, n. 6, p. 1752–1776, 2 nov. 2022.

NELSON, L.; CUSHION, C.; POTRAC, P. Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, n. 3, p. 247–259, 2006.

O'CONNOR, D. et al. The art of the question: the structure of questions posed by youth soccer coaches during training. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 27, n. 3, p. 304–319, 2021.

O'CONNOR, D.; LARKIN, P.; WILLIAMS, A. M. Observations of youth football training: How do coaches structure training sessions for player development? **Journal of Sports Sciences**, v. 36, n. 1, p. 39–47, 2018.

OLIVEIRA, B. et al. Desafios para uma comunicação efetiva no esporte: uma visão dos técnicos. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 21, n. 2, 2022.

OTTE, F. et al. Specialist role coaching and skill training periodisation: A football goalkeeping case study. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 15, n. 4, p. 562–575, 3 ago. 2020.

PAES, R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do Ensino Fundamental**. Canoas: Ulbra, 2002.

PARTINGTON, M.; CUSHION, C. An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 23, n. 3, p. 374–382, 2013.

PARTINGTON, M.; CUSHION, C.; HARVEY, S. An investigation of the effect of athletes' age on the coaching behaviours of professional top-level youth soccer coaches. **Scandinavian Journal of Medicine & science in sport**, v. 23, n. 3, p. 374–382, 2013.

PARTINGTON, M.; CUSHION, C.; HARVEY, S. An investigation of the effect of athletes' age on the coaching behaviours of professional top-level youth soccer coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 32, n. 5, p. 403–414, mar. 2014.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2013.

POTRAC, P.; JONES, R.; ARMOUR, K. “It’s All About Getting Respect”: The Coaching Behaviors of an Expert English Soccer Coach. **Sport, Education and Society**, v. 7, n. 2, p. 183–202, 2002.

POTRAC, P.; JONES, R.; CUSHION, C. Understanding Power and the Coach’s Role in Professional English Soccer: A Preliminary Investigation of Coach Behaviour. **Soccer & Society**, v. 8, n. 1, p. 33–49, jan. 2007.

POTRAC, P.; JONES, R.; NELSON, L. Interpretivism. Em: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. (Eds.). **Research Methods in Sports Coaching**. [s.l.] Routledge, 2014. p. 31–41.

RAAB, M.; JOHNSON, J. Implicit learning as a means to intuitive decision making in sports. Em: PLESSNER, H.; BETSCH, C.; BETSCH, T. (Eds.). **Intuition in judgment and decision making**. New York: Psychology Press, 2008. p. 119–133.

RÉ, A. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. **Motricidade**, v. 7, n. 3, p. 55–67, 2011.

RENSHAW, I. et al. A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 15, n. 2, p. 117–137, 2010.

RENSHAW, I.; OLDHAM, A.; BAWDEN, M. Nonlinear Pedagogy Underpins Intrinsic Motivation in Sports Coaching. **The Open Sports Sciences Journal**, v. 5, n. 1, p. 88–99, 2012.

RESENDE, R. Conhecimentos e competências de formação do treinador de crianças e jovens. . Em: MACHADO, A.; GOMES, A. (Eds.). **Psicologia do esporte: da escola à competição**. São Paulo: Foutour, 2011. p. 181–209.

RESENDE, R. et al. Exercício profissional do treinador desportivo: Do conhecimento a uma competência eficaz . **Journal of Sport Pedagogy and Research** , v. 3, n. 1, p. 42–58, 2017.

RESENDE, R.; GILBERT, W. Desporto juvenil: Formação e competências do treinador. Em: RESENDE, R.; ALBUQUERQUE, A.; GOMES, R. (Eds.). **Formação e saberes em desporto, educação física e lazer** . Lisboa: Visão e contextos, 2015. p. 17–38.

REVERDITO, R. S.; COLLET, C.; MACHADO, J. Pedagogia do esporte: desafios e temas emergentes. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 2, p. 82–98, 3 ago. 2022.

RIGON, T. A. et al. A elaboração de uma matriz de referência para o ensino de jogos esportivos coletivos. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 172–186, 2020.

REVEREDITO, R.; SCAGLIA, A. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Revista motriz**, v. 13, n. 1, 2007.

ROBINSON, G.; O'DONOGHUE, P. A weighted kappa statistic for reliability testing in performance analysis of sport. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 7, n. 1, p. 12–19, 2007.

ROCA, A.; FORD, P. R. Decision-making practice during coaching sessions in elite youth football across European countries. **Science and Medicine in Football**, v. 4, n. 4, p. 263–268, 2020.

ROCA, A.; POCOCK, C.; FORD, P. R. Exploring decision-making practices during coaching sessions in grassroots youth soccer: a mixed-methods study. **Science and Medicine in Football**, p. 1–8, 2024.

TEIXEIRA, A.; SILVA, S. Parâmetros do processo de ensino-aprendizagem no contexto de treinamento do futsal. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 7, n. 27, p. 531–539, 2016.

ROGOL, A. D.; ROEMMICH, J. N.; CLARK, P. A. Growth at puberty. **Journal of Adolescent Health**, v. 31, n. 6, p. 192–200, 2002.

SAAD, M. et al. Estrutura das sessões de treinamento técnico-tático de equipes de futsal sub-13 e sub-15 ao longo da temporada esportiva. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 7, n. 25, p. 360–365, 2015.

SAAD, M. A. et al. Impacto das Metodologias Empregadas pelos Treinadores no Desenvolvimento Técnico-tático Individual dos Jogadores de Futsal das Categorias Sub-13 e Sub-15. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 22, n. 2, p. 96–105, 30 jun. 2014.

SCAGLIA, A. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164 f. Tese (doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

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

SCAGLIA, A. et al. Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes jogos de pelota tradicionais que se jogam com os pés. **Retos**, n. 39, p. 312–317, 2021

SCHLAPKOHL, N.; HOHMANN, T.; RAAB, M. Effects of instructions on performance outcome and movement patterns for novices and experts in table tennis. **International Journal of Sport Psychology**, v. 43, n. 6, p. 522–541, 2012.

SMITH, M.; CUSHION, C. J. An investigation of the in-game behaviours of professional, top-level youth soccer coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 24, n. 4, p. 355–366, abr. 2006.

SOUZA, I. S. DE; VICENTINI, L.; MARQUES, R. F. R. As Múltiplas Facetas da Participação Esportiva: Contribuições de Jean Côté e Colaboradores. **Quaderns de Psicologia**, v. 22, n. 3, p. e1547, 11 dez. 2020.

STONEBRIDGE, I.; CUSHION, C. An exploration of the relationship between educational background and the coaching behaviours and practice activities of professional youth soccer coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 6, p. 636–656, 2018.

TABACHNICK, B.; FIDELL, L. **Using Multivariate Statistics**. 5. ed. New York: Allyn and Bacon., 2007.

THIENGO, C.; SCAGLIA, A. O futebol e os futebolistas do futuro: análise do currículo presente na formação de futebolistas de alto rendimento a partir de um estudo de caso. Brasília: Trampolim; Ministério da Cidadania, 2020.

TOGUINHO, D.; GALATTI, L.; VASCONCELLOS, F. Como avaliar a comunicação de treinadores e treinadoras de futebol? **Retos**, n. 47, p. 1031–1040, 2023.

TOZETTO, A. V; GALATTI, L.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. Coaching and Coach Education. Em: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O’SULLIVAN, M. (Eds.). **Handbook of Physical Education**. [s.l.] Sage publications Ltd, 2006. p. 516–539.

TZIOUMAKIS, Y. et al. Youth Coaches Behavior Assessment Through Systematic Observation. **Inquiries in Physical Education and Sport**, v. 7, n. 3, p. 344–354, 2099.

VAN DER MARS, H. Observer reliability: Issues and procedures. Em: DARST, P.; ZAKRAJSEK, D. V.; MANCINI, V. (Eds.). **Analyzing physical education and sport instruction** . 2. ed. Champaign: Human Kinetics., 1989. p. 53–80.

WISEK, A. et al. Toward Understanding Youth Athletes’ Fun Priorities: An Investigation of Sex, Age, and Levels of Play. **Women in Sport and Physical Activity Journal**, v. 28, n. 1, p. 34–49, 2020.

WEINECK, J. **Treinamento ideal: instruções técnicas sobre o desempenho fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil**. . 10. ed. São Paulo: Manole, 1999.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. A New Theoretical Perspective for Understanding How Coaches Learn to Coach. **The Sport Psychologist**, v. 20, n. 2, p. 198–212, 2006.

WILLIAMS, A. M.; HODGES, N. J. Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. **Journal of Sports Sciences**, v. 23, n. 6, p. 637–650, 2005.

WOODS, C. T. et al. Training programme designs in professional team sport: An ecological dynamics exemplar. **Human Movement Science**, v. 66, p. 318–326, 1 ago. 2019.

WULF, G. Attentional focus and motor learning: a review of 15 years. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 6, n. 1, p. 77–104, 2013.

YENEN, E.; ATAMTURK, H.; ATAMTURK, N. Exploring leadership behaviors of the coaches of champion teams. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 4 jan. 2023.

ZETOU, E. et al. Volleyball coaches behavior assessment through systematic observation. **Journal of Human Sport and Exercise**, v. 6, n. 4, p. 585–593, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

O(A) participante _____, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva”. No presente projeto, o objetivo principal é comparar a atuação de treinadores de Futsal, por meio das tarefas de treino propostas e as intervenções pedagógicas realizadas, considerando os estágios de experimentação (sub-9) e especialização (sub-13) da formação esportiva. Para a realização desta pesquisa as sessões de treinos serão filmadas e adotaremos os seguintes procedimentos: a) questionário para caracterização da amostra que será dividido em dados demográficos, questões sobre as experiências dos treinadores na modalidade, bem como cursos complementares na area; b) Entrevista semi-estruturada com questões referentes ao planejamento de treino, aos conteúdos, métodos e as intervenções que nortearão as sessões de treino. c) Para a caracterização das tarefas de treino propostas pelos treinadores será empregado o Sistema de Observação de Atividades d) Para caracterizar as intervenções pedagógicas dos treinadores, será utilizado o Sistema de Análise e Intervenção de Treinadores (CAIS).

Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, visto que as atividades que serão coletadas não são diferentes das atividades regulares realizadas pelos treinadores durante as sessões de treinos. A pesquisa contribuirá, de forma direta, para o participante, tendo em vista que ao final receberá uma ficha individual com os resultados em relação às principais variáveis (tarefas de treinos e intervenções pedagógicas). Além disso, por meio do estudo será possível estimular o processo de autoconsciência e reflexão dos treinadores no que diz respeito a sua atuação profissional, fornecendo importantes subsídios para qualificação do processo de ensino-aprendizagem e treinamento (E-A-T) da modalidade, bem como para formação de treinadores e jogadores de excelência.

Para participar deste estudo, o voluntário, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. O participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento e interromper a participação do voluntário, em

qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação sua voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e do paquando finalizada. O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome ou o material que indique a participação do voluntário não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação Física localizado na Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, confirmo minha participação e declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisador responsável:

Mariana Calábria Lopes

Endereço: Av. PH Rolfs, s/n, Campus Universitário, Viçosa - MG Departamento de Educação Física - UFV

Tel: (31) 3899-2249 - Email: mariana.clopes@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior. Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep: 36590-000 Viçosa/MG - Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br. Mais informações: www.cep.ufv.br

Viçosa, ____ de ____ de 20 ____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

O(A) participante _____, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva”. No presente projeto, o objetivo principal é comparar a atuação de treinadores de Futsal, por meio das tarefas de treino propostas e as intervenções pedagógicas realizadas, considerando os estágios de experimentação (sub-9) e especialização (sub-13) da formação esportiva. Para a realização desta pesquisa as sessões de treinos serão filmadas e adotaremos os seguintes procedimentos: a) questionário para caracterização da amostra que será dividido em dados demográficos, questões sobre as experiências dos treinadores na modalidade, bem como cursos complementares na area; b) Entrevista semi-estruturada com questões referentes ao planejamento de treino, aos conteúdos, métodos e as intervenções que nortearão as sessões de treino. c) Para a caracterização das tarefas de treino propostas pelos treinadores será empregado o Sistema de Observação de Atividades d) Para caracterizar as intervenções pedagógicas dos treinadores, será utilizado o Sistema de Análise e Intervenção de Treinadores (CAIS).

Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, visto que as atividades que serão coletadas não são diferentes das atividades regulares realizadas pelos treinadores durante as sessões de treinos. A pesquisa contribuirá, de forma direta, para o participante, tendo em vista que ao final receberá uma ficha individual com os resultados em relação às principais variáveis (tarefas de treinos e intervenções pedagógicas). Além disso, por meio do estudo será possível estimular o processo de autoconsciência e reflexão dos treinadores no que diz respeito a sua atuação profissional, fornecendo importantes subsídios para qualificação do processo de ensino-aprendizagem e treinamento (E-A-T) da modalidade, bem como para formação de treinadores e jogadores de excelência.

Para participar deste estudo, o voluntário, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. O participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento e interromper a participação do voluntário, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação

sua voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e do paquando finalizada. O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome ou o material que indique a participação do voluntário não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação Física localizado na Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, confirmo a participação do meu filho e declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisador responsável:

Mariana Calábria Lopes

Endereço: Av. PH Rolfs, s/n, Campus Universitário, Viçosa - MG Departamento de Educação Física - UFV

Tel: (31) 3899-2249 - Email: mariana.clopes@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior. Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep: 36590-000 Viçosa/MG - Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br. Mais informações: www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – Questionário de caracterização da amostra

- 1) Nome completo:
- 2) Sexo:
- 3) Data de nascimento:
- 4) Naturalidade:
- 5) Clube atual:
- 6) Há quanto tempo está no clube?
- 7) Formação acadêmica? Qual?
- 8) Ano de formação:
- 9) Categoria em que atua:
- 10) Tempo de atuação na categoria:
- 11) Tempo de atuação na categoria dentro do clube:
- 12) Possui licença de alguma federação ou confederação? Quais?
- 13) Experiência como jogador:
- 14) Experiência profissional em outra categoria? Qual ou quais?
- 15) Cite três ou mais cursos de formação complementar realizado na modalidade
- 16) Ano de sua última capacitação na modalidade:

APÊNDICE D – Roteiro entrevista semiestruturada

Nome do entrevistado:
Nome dos pesquisadores presentes:
Data da entrevista:
Horário da entrevista:

Contato Inicial

- Agradecer a disponibilidade em receber o pesquisador (a);
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa;
- Explicar as informações contidas no termo de consentimento livre e esclarecido;
- Solicitar a assinatura do termo de consentimento livre esclarecido;
- Entregar uma via assinada pelo pesquisador para o(a) entrevistado (a);

Procedimentos iniciais

- Preparar o gravador;
- Iniciar a gravação;

Questões para entrevista

- 1- Como é o seu dia de trabalho no clube?
- 2- Em quais momentos os treinos são distribuídos?
- 3- Quais estratégias você utiliza para seus treinos serem motivantes para os alunos?
- 4- Quais variáveis você considera para elaborar as tarefas de treinos?
- 5- Quais métodos de ensino você utiliza em seus treinos?
- 6- Quais conteúdos você considera fundamental para esse estágio da formação esportiva?
- 7- Quais estratégias pedagógicas você utiliza para facilitar o aprendizado das crianças?
- 8- Em quais momentos você realiza suas intervenções pedagógicas durante os treinos?
- 9- Como você realiza suas intervenções durante o treino?
- 10- Qual forma de intervenção você considera mais eficaz para o aprendizado dos atletas?
- 11- Qual é sua principal forma de interagir com seus atletas?
- 12- Há algo que não foi mencionado que você gostaria de acrescentar?

Finalização e agradecimento

- Agradecer a disponibilidade em fornecer as informações;
- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição, e se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador (a).

APÊNDICE E – Carta Convite

Prezado,

Dirigimo-nos a Vossa Senhoria, coordenador do (NOME DO CLUBE) para sondar a possibilidade de realização da pesquisa “Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva”. Pretende-se verificar como os treinadores de futsal dos estágios de experimentação (sub-9) e especialização (sub-13) elaboram as tarefas de treinos, bem como realizam as intervenções pedagógicas durante sua prática profissional.

A pesquisa faz parte de um projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Laboratório de Ação e Cognição no Esporte” (LACE), coordenado pela professora Dra. Mariana Calábria Lopes do departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa. Além disso, a pesquisa será realizada por mim, como exigência para a obtenção do Grau de Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Viçosa. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa em 4 de abril de 2023. Em observância às diretrizes do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS) do Brasil, a pesquisa atende às diretrizes no que se refere ao consentimento, sigilo e anonimato, benefícios e propriedade intelectual.

O intuito da realização do estudo é contribuir para o avanço da literatura da modalidade, traçando um panorama atual de “como” e “por que” os treinadores de futsal estão estruturando as tarefas de treino e realizando determinadas intervenções pedagógicas em diferentes estágios da formação esportiva. Pesquisas deste cunho podem estimular o processo de autoconsciência e reflexão dos treinadores no que diz respeito a sua atuação profissional, fornecendo importantes subsídios para qualificação do processo de ensino-aprendizagem e treinamento (E-A-T) da modalidade, bem como para formação de treinadores e jogadores de excelência.

APÊNDICE F – Termo de autorização do clube

(utilizar folha de papel timbrado do clube)

(Cidade do clube), (data da autorização)

AUTORIZAÇÃO

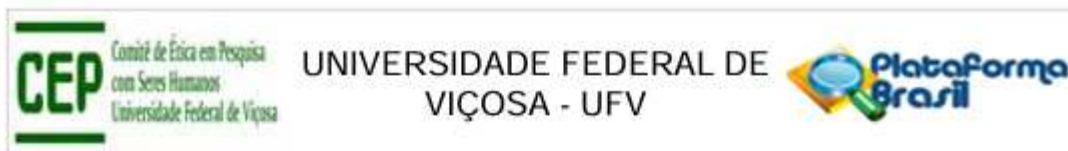
Como representante legal do (nome do clube), autorizo a realização do estudo “Comparação das tarefas de treino e intervenções pedagógicas de treinadores de futsal que atuam em diferentes estágios da formação esportiva”, nas dependências do clube, com os treinadores e atletas das categorias sub-9 e sub-13 da instituição. Além disso, estou de acordo com as filmagens e captação de áudio das sessões de treinos realizadas durante o período da pesquisa.

(nome do responsável pela autorização)

(cargo do responsável + o nome do clube)

ANEXO

ANEXO A - Documento de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análise das tarefas de treinos e intervenções pedagógicas realizadas por treinadores de Futsal/futebol;

Pesquisador: MARIANA CALABRIA LOPES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68181623.9.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.982.601

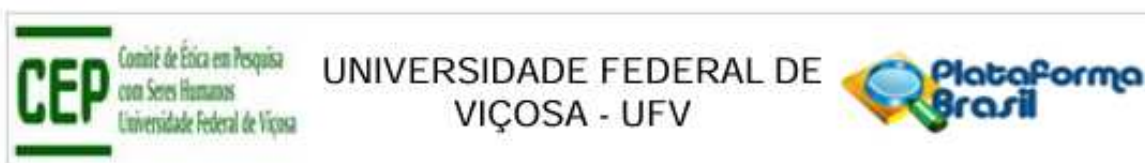
Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Área Temática: Ciências da Saúde

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_ 2094837) e/ou do Projeto Detalhado:

1. RESUMO: As tarefas de treino e as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores de futsal são consideradas variáveis determinantes no aprendizado e desenvolvimento de atletas de excelência. No entanto, é fundamental que as tarefas de treinos e as intervenções pedagógicas realizadas se diferenciem em função dos diferentes estágios da formação esportiva, no intuito de adequar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento em função das possibilidades dos participantes. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo investigar a atuação de treinadores de Futsal e Futebol, por meio das tarefas de treino propostas e as intervenções pedagógicas realizadas, considerando os diferentes estágios da formação esportiva. A amostra do estudo será composta por treinadores de futsal e futebol de diferentes categorias (estágios de formação), assim como os atletas de sua equipe de forma indireta, pois será necessário a filmagem dos treinos. Serão filmadas 3 sessões de cada treinador de cada estágio da formação esportiva. Para a recolha dos dados serão utilizados questionários de

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.982.601

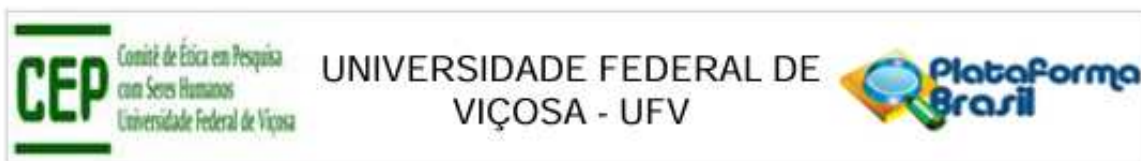
caracterização da amostra, entrevistas semiestruturadas e os instrumentos Sistema de observação de atividades e o Sistema de Análise e Intervenção de Treinadores (CAIS). A análise dos dados será realizada por meio de procedimentos estatísticos descritivos e de inferência, a serem realizados no programa SPSS® versão 29.0.

2. METODOLOGIA: AMOSTRA: A amostra do estudo será composta por treinadores de Futsal e Futebol de diferentes categorias de base (estágios da formação esportiva). Além disso, os seus atletas de forma indireta, também participarão do estudo, pois haverá necessidade de filmagem dos treinos. **INSTRUMENTOS:** Será utilizado questionário de caracterização da amostra contendo dados pessoais dos sujeitos, bem como suas experiências e cursos complementares na modalidade. Para a recolha dos dados referentes as tarefas de treino e as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores serão utilizados respectivamente o Sistema de Observação de atividades (ROCA; FORD, 2020) e o Sistema de Análise e Intervenção de Treinadores (CAIS) (CUSHION et al., 2012). Para identificar o discurso dos treinadores a respeito de sua prática pedagógica, desenvolvimento da criatividade dos jogadores e os motivos que justificam as tarefas de treino propostas por eles, será realizada uma entrevista semiestruturada com questões referentes ao planejamento de treino, aos conteúdos, métodos, contextos culturais de aprendizagem, respaldo dos gestores, relação do treinador com os pais, e as intervenções que nortearão as sessões de treino. **CUIDADOS ETÍCOS:** O estudo seguirá as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional em Saúde, sobre pesquisas envolvendo seres humanos (resolução 466/2012) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo que o mesmo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente (UFV). Todos os voluntários, assim como seus responsáveis, serão informados sobre os objetivos, procedimentos metodológicos e a relevância do estudo. Um termo de consentimento livre e esclarecido será entregue aos treinadores e também ao responsável pelos atletas da sua equipe, uma vez que os treinos serão filmados e devem ter o consentimento de todos os envolvidos. O termo de assentimento livre esclarecido será entregue aos voluntários entre 12 e 17 anos. Além disso, serão tomadas as devidas precauções no intuito de preservar a privacidade dos voluntários, sendo que a saúde e o bem-estar destes estarão acima de qualquer outro interesse.

3. HIPÓTESES:

H0 As tarefas de treinos e as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores de futsal e

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.982.601

futebol não se diferem em função dos estágios da formação esportiva;

H1- As tarefas de treinos e as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores de futsal e futebol se diferem em função dos estágios da formação esportiva

4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Como critério de inclusão na amostra os treinadores deverão trabalhar em clubes que disputam campeonatos de suas respectivas federações, possuir no mínimo 5 anos de experiência comprovada na modalidade, bem como no mínimo um ano no estágio de formação específico.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com os pesquisadores,

Objetivo primário: Caracterizar e comparar a atuação de treinadores de Futsal e Futebol, por meio das tarefas de treino propostas e as intervenções pedagógicas realizadas, considerando os estágios de experimentação e especialização da formação esportiva

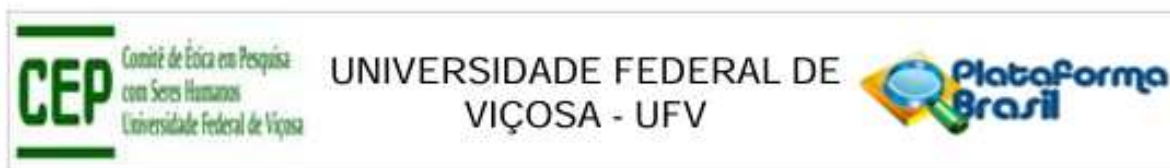
Objetivo secundário:- Relacionar o discurso dos treinadores a respeito das tarefas de treinos e intervenções pedagógicas planejadas com a prática pedagógica aplicada no contexto de treino; - Identificar os motivos que justificam a escolha dos treinadores do estágio de experimentação e especialização por determinadas tarefas de treinos e intervenções pedagógicas em detrimento de outras; - Identificar como os treinadores realizam o treinamento da criatividade tática dos jogadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos:

Para os treinadores, os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, se reduzindo ao cansaço mental, que por ventura venha a ocorrer no preenchimento dos questionários e nas entrevistas semiestruturadas. No caso da filmagem dos treinos, os riscos para os atletas também são pequenos, uma vez que as atividades que serão coletadas não são diferentes das atividades regulares de treinamento e competição realizadas por eles, como o cansaço muscular. O cansaço muscular é normal quando o indivíduo realiza algum tipo de atividade física, sendo que sua recuperação não exige nenhuma forma de tratamento médico, ocorrendo de forma natural, assim como a recuperação do cansaço mental. Caso ocorra algum efeito indesejado, como desconforto, tontura, entre outros, será garantida assistência e acompanhamento profissional médico aos participantes do estudos

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.982.601

E os seguintes Benefícios: A pesquisa contribuirá, de forma direta, para o participante, tendo em vista que ao final receberá uma ficha individual com os resultados do voluntário em relação às principais variáveis (tarefas de treinos e intervenções pedagógicas). Além disso, por meio do estudo será possível estimular o processo de autoconsciência e reflexão dos treinadores no que diz respeito a sua atuação profissional, fornecendo importantes subsídios para qualificação do processo de ensino-aprendizagem e treinamento (E-A-T) da modalidade, bem como para formação de treinadores e jogadores de excelência.

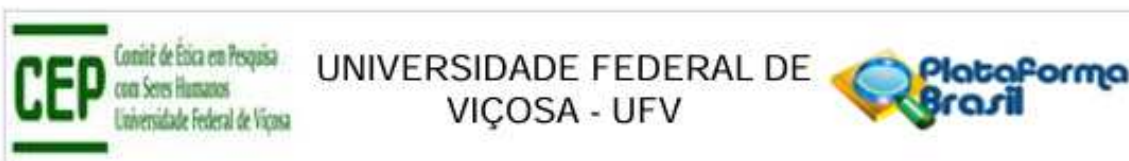
Avaliação: Os riscos e os benefícios estão de acordo com as recomendações sobre pesquisas com seres humanos, baseados nas Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõe caracterizar e comparar a atuação de treinadores de Futsal e Futebol, por meio das tarefas de treino propostas e as intervenções pedagógicas realizadas, considerando os estágios de experimentação e especialização da formação esportiva

Para isso pretendem utilizar questionário de caracterização da amostra contendo dados pessoais dos sujeitos, bem como suas experiências e cursos complementares na modalidade. Para a recolha dos dados referentes as tarefas de treino e as intervenções pedagógicas realizadas pelos treinadores serão utilizados respectivamente o Sistema de Observação de atividades (ROCA: FORD, 2020) e o Sistema de Análise e Intervenção de Treinadores (CAIS) (CUSHION et al., 2012). Para identificar o discurso dos treinadores a respeito de sua prática pedagógica, desenvolvimento da criatividade dos jogadores e os motivos que justificam as tarefas de treino propostas por eles, será realizada uma entrevista semiestruturada com questões referentes ao planejamento de treino, aos conteúdos, métodos, contextos culturais de aprendizagem, respaldo dos gestores, relação do treinador com os pais, e as intervenções que nortearão as sessões de treino. CUIDADOS ETÍCOS: O estudo seguirá as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional em Saúde, sobre pesquisas envolvendo seres humanos (resolução 466/2012) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo que o mesmo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente (UFV). Todos os voluntários, assim como seus responsáveis, serão informados sobre os objetivos, procedimentos metodológicos e a relevância do estudo. Um termo de consentimento livre e esclarecido será entregue aos treinadores e também ao responsável pelos atletas da sua equipe, uma vez que os treinos serão filmados e devem ter o consentimento de todos os envolvidos. O termo de assentimento livre esclarecido será entregue aos voluntários entre 12 e 17 anos. Além disso, serão tomadas as devidas precauções no intuito de preservar a privacidade dos voluntários,

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.982.601

sendo que a saúde e o bem-estar destes estarão acima de qualquer outro interesse.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerações sobre os documentos apresentados pelo pesquisador:

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as recomendações sobre pesquisas com seres humanos, baseados nas Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

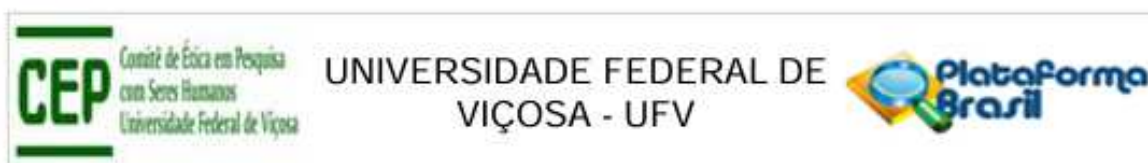
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2094837.pdf	20/03/2023 20:18:28		Aceito
Outros	Termo_autorizacao_PVM.pdf	20/03/2023 20:17:05	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
Outros	Carta_convite_PVM.pdf	20/03/2023 20:13:29	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_Responsaveis_PVM.pdf	20/03/2023	MARIANA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.982.601

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_PVM.pdf	20:12:50	LOPES	Aceito
Outros	Instrumento1_CAIS_PVM.pdf	20/03/2023 20:09:14	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
Outros	Instrumento2_Tarefas_PVM.pdf	20/03/2023 20:08:29	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_PVM.pdf	20/03/2023 20:07:25	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
Outros	Instrumento3_questionario_PVM.pdf	20/03/2023 20:06:55	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA_menores_PVM.pdf	20/03/2023 20:05:09	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Treinador_PVM.pdf	20/03/2023 20:04:55	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PVM.pdf	20/03/2023 20:04:25	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
Cronograma	Cronograma_PVM.pdf	20/03/2023 20:00:39	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_PVM.pdf	20/03/2023 15:01:50	MARIANA CALABRIA LOPES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 04 de Abril de 2023

Assinado por:
Guilherme de Azambuja Pussiedi
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br