

2011

Mestrado em Desporto

Análise da Instrução no Treino de Futebol

Estudo da Instrução do Treinador nos Escalões de Escolas e Infantis, durante o processo de treino

Nuno Vieira Vicente

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de
Mestre em Desporto, Especialização em Treino Desportivo

Orientador

Professor Doutor José de Jesus Fernandes Rodrigues



**Escola Superior
de Desporto
de Rio Maior**

**Instituto Politécnico
de Santarém**

AGRADECIMENTOS

A realização desta investigação foi um período muito especial na minha vida, com um ideal há muito tempo ambicionado proporcionando a minha valorização pessoal e profissional. Desta forma relembro e agradeço a todos os que me orientaram, colaboraram e tornaram possível esta realização:

Aos meus filhos Guilherme, Gabriel e esposa Ana Margarida, pelo apoio incondicional e ajuda prestada durante todo o mestrado.

Ao Professor Doutor José Rodrigues, orientador desta investigação, por confiar em mim, pela oportunidade dada para a construção deste trabalho e pela sua disponibilidade sempre demonstrada.

Aos Clubes e Treinadores que permitiram a recolha dos dados para a minha tese, pois sem esta colaboração não teria sido possível fazer este estudo.

Ao Laboratório de Investigação em Desporto da Escola Superior de Desporto de Rio Maior por ter disponibilizado todo o equipamento necessário para a realização do estudo.

A todos os colegas de Mestrado pelo apoio, amizade e companheirismo, com um agradecimento especial ao Fernando Santos.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| ÍNDICE DE FIGURAS | I |
| ÍNDICE DE TABELAS | II |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | IV |
| TABELA DE ABREVIATURAS | VI |
| CAPÍTULO I..... | 1 |
| RESUMO..... | 2 |
| ABSTRACT..... | 3 |
| 1. INTRODUÇÃO | 4 |
| 1.1. Pertinência do Estudo | 4 |
| CAPÍTULO II..... | 7 |
| 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 8 |
| 2.1. Intervenção Pedagógica do Conteúdo | 8 |
| 2.2. Instrução como forma de Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem | 10 |
| 2.3. Feedback no Processo de Ensino-Aprendizagem | 15 |
| 2.4. Os Conteúdos Técnico e Táticos do Futebol | 17 |
| 2.4.1. Ensino dos jogos desportivos | 17 |
| 2.4.2. O Jogo: Centro de processo..... | 21 |
| 2.4.3. Perspectivas genéricas do ensino do jogo | 22 |
| 2.4.4. A Técnica e a Tática | 24 |
| 2.5. Síntese de Estudos | 27 |
| CAPÍTULO III | 29 |

| | |
|---|----|
| 3. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA..... | 30 |
| 3.1. Objectivos | 30 |
| 3.2. Hipóteses..... | 30 |
| 3.3. Desenho Experimental..... | 32 |
| 3.4. Variáveis do Estudo | 32 |
| CAPÍTULO IV | 34 |
| 4. METODOLOGIA | 35 |
| 4.1. Amostra..... | 35 |
| 4.2. Procedimentos Metodológicos..... | 36 |
| 4.2.1. Procedimentos prévios | 36 |
| 4.2.2. Procedimentos metodológicos adoptados na recolha de dados..... | 36 |
| 4.2.3. Instrumento..... | 37 |
| CAPÍTULO V | 45 |
| 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 46 |
| 5.1. Análise da Intervenção Pedagógica do Conteúdo..... | 46 |
| 5.2. Análise descritiva e comparativa das intervenções pedagógicas do conteúdo dos treinadores de Escolas e Infantis | 47 |
| 5.2.1. Dimensão “O Quê” | 47 |
| 5.2.2. Dimensão “Quando” | 58 |
| 5.2.3. Dimensão “Como” | 59 |
| 5.2.4. Dimensão “A Quem” | 63 |

| | |
|---|----|
| 5.2.5. Natureza das Tarefas Instrucionais | 64 |
| 5.2.5.1. Análise descritiva dos resultados..... | 64 |
| 5.2.6. Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais..... | 66 |
| 5.2.6.1. Análise descritiva dos resultados..... | 66 |
| 5.2.7. Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais | 67 |
| 5.2.7.1. Análise descritiva dos resultados..... | 67 |
| 5.3. Análise Descritiva Geral..... | 69 |
| 5.3.1. Dimensão “O Quê”..... | 69 |
| 5.3.2. Dimensão “Quando” | 71 |
| 5.3.3. Dimensão “Como” | 72 |
| 5.3.4. Dimensão “A Quem” | 74 |
| 5.3.5. Natureza das Tarefas Instrucionais | 75 |
| 5.3.6. Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais..... | 76 |
| 5.3.7. Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais | 77 |
| CAPÍTULO VI..... | 79 |
| 6. OUTLIERS | 80 |
| CAPÍTULO VII..... | 83 |
| 7. CONCLUSÕES | 84 |
| 7.1. Recomendações | 86 |
| CAPÍTULO VIII..... | 87 |

| | |
|--|-----|
| 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 88 |
| CAPITULO IX | 96 |
| 9. ANEXOS | 97 |
| 9.1. Anexo 1 – Consentimento Informado..... | 97 |
| 9.2. Anexo 2 – Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo..... | 98 |
| 9.3. Anexo 3 – Tratamento Estatístico..... | 108 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990, P.17)..... | 9 |
| Figura2 – Movement task - Adaptado de (Rink, 1993)..... | 12 |
| Figura 3 – Tarefas do treinador na apresentação dos exercícios | 12 |
| Figura 4 - <i>Teaching Games for Understanding–TGfU</i> (Bunker & Thorpe, 1982) | 19 |
| Figura 5 – Relação dos factores do ataque e da defesa (Queiroz, 1983)..... | 26 |
| Figura 6 – Modelo de Análise da Relação Pedagógica em Desporto (Rodrigues, 1995)32 | |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Caracterização da amostra | 35 |
| Tabela 2 – <i>S.A.P.C.I. The Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions</i> (Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo)..... | 40 |
| Tabela 3 – Fidelidade Inter-Observadores e Intra-Observadores | 43 |
| Tabela 4 – Dados descritivos relativos à quantidade de intervenções pedagógicas do conteúdo por minuto (UI/Min.) | 46 |
| Tabela 5 – Dados descritivos gerais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 47 |
| Tabela 6 – Dados descritivos, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” relativos às subcategorias da técnica, tática e regras transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 50 |
| Tabela 7 - Dados descritivos dos conteúdos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” relativos à categoria da técnica transmitida pelos treinadores de Escolas e Infantis | 52 |
| Tabela 8 - Dados descritivos dos conteúdos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” relativos à categoria da tática individual, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 54 |
| Tabela 9 - Dados descritivos dos conteúdos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” relativos à categoria da tática colectiva transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis..... | 56 |
| Tabela 10 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “Quando”, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 58 |
| Tabela 11 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “Como” relativos à categoria da instrução, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis..... | 59 |
| Tabela 12 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “Como” relativos à categoria do feedback, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis..... | 60 |

| | |
|---|----|
| Tabela 13 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “Como” relativos à categoria do Feedback-Forma, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 62 |
| Tabela 14 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “A Quem” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 63 |
| Tabela 15 - Dados descritivos das intervenções gerais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão da Natureza das Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 64 |
| Tabela 16 - Dados descritivos das intervenções gerais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão do Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 66 |
| Tabela 17 - Dados descritivos das intervenções gerais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão do Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 67 |
| Tabela 18 – Dados descritivos gerais da dimensão “O Quê” | 69 |
| Tabela 19 – Dados descritivos gerais da dimensão “O Quê” | 70 |
| Tabela 20 – Dados descritivos gerais da dimensão “Quando” | 72 |
| Tabela 21 – Dados descritivos gerais da dimensão “Como” | 72 |
| Tabela 22 – Dados descritivos gerais da dimensão “Como” | 73 |
| Tabela 23 – Dados descritivos gerais da dimensão “Como” | 74 |
| Tabela 24 – Dados descritivos gerais da dimensão “A Quem” | 75 |
| Tabela 25 – Dados descritivos gerais da dimensão da Natureza das Tarefas Instrucionais | 75 |
| Tabela 26 – Dados descritivos gerais da dimensão Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais | 76 |
| Tabela 27 – Dados descritivos gerais da dimensão Tipo de Exigência na Responsabilização dos praticantes na Tarefa | 77 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Valores médios percentuais das intervenções verbais relativos às categorias da dimensão “O Quê” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 49 |
| Gráfico 2 - Valores médios percentuais das intervenções verbais relativos às subcategorias da dimensão “O Quê” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 51 |
| Gráfico 3 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “O Quê” relativos à categoria da técnica transmitida pelos treinadores de Escolas e Infantis..... | 53 |
| Gráfico 4 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “O Quê” relativos à categoria da tática individual, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis..... | 55 |
| Gráfico 5 – Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “O Quê” relativos à categoria da tática colectiva transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis..... | 57 |
| Gráfico 6 – Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “Quando”, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 58 |
| Gráfico 7 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “Como” relativos à categoria Instrução transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 59 |
| Gráfico 8 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “Como” relativos à categoria Feedback transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis..... | 61 |
| Gráfico 9 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “Como” relativos à categoria Feedback-Forma transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis..... | 62 |
| Gráfico 10 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “A Quem” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis..... | 64 |
| Gráfico 11 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão da Natureza das Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 65 |
| Gráfico 12 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão do Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 67 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 13 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis | 68 |
| Gráfico 14 – <i>Outliers</i> referentes às categorias da dimensão “O Quê” da Instrução durante o processo de treino | 80 |
| Gráfico 15 – <i>Outlier 5</i> referentes a diversas categorias..... | 82 |

TABELA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|---|
| TOC | Técnica Ofensiva – Condução |
| TORCD | Técnica Ofensiva – Recepção, controlo e domínio |
| TODFS | Técnica Ofensiva – Drible, finta e simulação |
| TOP | Técnica Ofensiva – Passe |
| TOLLL | Técnica Ofensiva – Lançamento linha lateral |
| TOML | Técnica Ofensiva – Marcação de livres |
| TOGR | Técnica Ofensiva – Guarda-redes |
| TOJC | Técnica Ofensiva – Jogo de cabeça |
| TOR | Técnica Ofensiva – Remate |
| TDD | Técnica Defensiva – Desarme |
| TDI | Técnica Defensiva – Intercepção |
| TDGR | Técnica Defensiva – Guarda-redes |
| TDJC | Técnica Defensiva – Jogo de cabeça |
| TIOJP | Táctica Individual Ofensiva – Jogo posicional |
| TIOD | Táctica Individual Ofensiva – Desmarcação |
| TIOP | Táctica Individual Ofensiva – Penetração |
| TIOEJ | Táctica Individual Ofensiva – Esquemas tácticos (Estrutura de jogo) |
| TIDJP | Táctica Individual Defensiva – Jogo posicional |
| TIDM | Táctica Individual Defensiva – Marcação |
| TIDC | Táctica Individual Defensiva – Compensação |
| TCOCO | Táctica Colectiva Ofensiva – Cobertura ofensiva |
| TCOM | Táctica Colectiva Ofensiva – Mobilidade |
| TCOEL | Táctica Colectiva Ofensiva – Espaço-largura |
| TCOEP | Táctica Colectiva Ofensiva – Espaço-profundidade |
| TCOMJAO | Táctica Colectiva Ofensiva – Métodos de jogo (ataque organizado) |
| TCOMJCA | Táctica Colectiva Ofensiva – Métodos de jogo (contra-ataque) |
| TCDC | Táctica Colectiva Defensiva – Contenção |
| TCDCD | Táctica Colectiva Defensiva – Cobertura defensiva |
| TCDE | Táctica Colectiva Defensiva – Equilíbrio |
| TCDCCL | Táctica Colectiva Defensiva – Concentração-largura |
| TCDCP | Táctica Colectiva Defensiva – Concentração-profundidade |
| TCDMJZ | Táctica Colectiva Defensiva – Métodos de jogo (Defesa à zona) |
| TCDMJDM | Táctica Colectiva Defensiva – Métodos de jogo (Defesa mista) |
| TCDMJDI | Táctica Colectiva Defensiva – Métodos de jogo (Defesa individual) |
| FDC | Feedback – Descritivo correcto |

| | |
|------------|---|
| FDE | Feedback – Descritivo errado |
| FP | Feedback – Prescritivo |
| FQG | Feedback – Questionamento geral |
| FQE | Feedback – Questionamento específico |
| FIAP | Feedback – Informação avaliativa positiva |
| FIAN | Feedback – Informação avaliativa negativa |
| FE | Feedback – Encorajamento |
| NETIR | Nível de explicitação na apresentação das tarefas instrucionais / Resultado |
| NETIS | Nível de explicitação na apresentação das tarefas instrucionais / Situação |
| NETIPC | Nível de explicitação na apresentação das tarefas instrucionais / Produto-critério |
| NETIFC | Nível de explicitação na apresentação das tarefas instrucionais / Forma-critério |
| TEPE | Tipo de exigência no sistema de responsabilização centrada na participação-esforço |
| TEQP | Tipo de exigência no sistema de responsabilização centrada na qualidade da performance |
| A.S.U.O.I. | Arizona State University Observation Instrument - (Instrumento de Observação da Universidade do Estado de Arizona) |
| S.A.P.C.I. | The Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions – (Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo) |
| PCK | Conhecimento pedagógico do conteúdo - (Pedagogical Content Knowledge) |
| UI/Min. | Unidades de Informação por Minuto |
| LTAD | Long-Term Athlete Development |

CAPÍTULO I

RESUMO

O treinador tem de assumir vários papéis e possuir diversas competências, tendo a sua formação um impacto considerável na evolução desportiva dos jovens, consoante o seu escalão etário.

O ensino do conteúdo específico só terá valência didática se existir um conhecimento pedagógico especializado por parte do treinador. A sua intervenção pedagógica, sendo uma forma de conhecimento, é decisiva na evolução do atleta, desde que se considerem envolvidas todas as componentes no processo de ensino-aprendizagem (Farias, 2007).

Desta forma, o presente estudo pretende caracterizar e comparar a intervenção pedagógica do conteúdo de treinadores de futebol com formação inicial (Grau I), nos escalões de Escolas e Infantis, durante o processo de treino.

Foram filmados e analisados 12 treinos (6 de Escolas e 6 de Infantis) nos distritos de Santarém e Leiria, identificando: a intervenção pedagógica do conteúdo; a natureza das tarefas instrucionais; o nível de explicação na apresentação das tarefas instrucionais; o tipo de exigência do sistema de responsabilização dos praticantes na apresentação das tarefas instrucionais.

O sistema de observação adoptado é o S.A.P.C.I. (The Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions), construído por Gilbert, Trudel, Gaumond, e Larocque (1999) na modalidade de hóquei no gelo, adaptados os seus conteúdos a Queiroz (1983), Garganta (1997) e Pacheco (2001).

Os resultados obtidos demonstram que não existem diferenças entre os treinadores de Escolas e os treinadores de Infantis. Emitem em média 3,83 Unidades de Informação por minuto (UI/Min.). As intervenções pedagógicas de conteúdo são transmitidas nos momentos de ação motora, recaem sobre os conteúdos de ordem Psicológico, conteúdos de categoria Técnica com carácter Ofensivo (Passe, Remate e a Condução). As instruções são de carácter geral prescrevendo comportamentos e ações relacionadas com o jogo, direccionadas ao atleta de forma auditiva. A natureza das tarefas, é informativa, alusivas ao cumprimento do objectivo-geral, centradas na participação, empenho e esforço.

Palavras-chave: Instrução, Futebol, Treinador, Formação.

ABSTRACT

The coach has to take on multiple roles and have different skills. The coach training has a substantial impact on the sports evolution among the youth, according to their age group.

The teaching of a specific content only has didactic importance if the coach has specialized pedagogical knowledge. His pedagogical intervention, being a way of knowledge, is crucial in the evolution of the athlete, if all the components belonging to the teaching and learning process have been taken in consideration (Farias, 2007).

Therefore this study intends to characterize and compare the pedagogical intervention of the football coaches with certification level I, during their training process, with young athletes, in two levels of Infant Schools.

It was filmed and analyzed twelve sessions (six from each level of Infant Schools) in the districts of Santarém and Leiria, identifying: the pedagogical content interventions; the instructional tasks' nature; the enlightenment level during the presentation of instructional tasks; the level of demand requires by the accountability system of the practitioners while presenting instructional tasks.

The observation system adopted was S.A.P.C.I. (The Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions), built by Gilbert, Trudel, Gaumond, and Larocque (1999) to the ice hockey, adjusted their content to Queiroz (1983), Garganta (1997) and Pacheco (2001).

The results showed no differences between the coaches. They gave on average 3,83 units of information per minute (UI/Min). The pedagogical content interventions was transmitted in the motor action, fall on psychological contents, technical contents about how to attack (pass, punch line, and ball driving). The instructions were general prescribing behaviors and actions related to the game, targeted to the athlete in a way that they can hear. The tasks nature was informative, referring to general accomplishment, centered in participation, work and effort.

Keywords: Instruction, Football, Coach, Training.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Pertinência do Estudo

Os Jogos Desportivos Colectivos (JDC) são constituídos por várias modalidades desportivas – voleibol, futsal, futebol, andebol, pólo aquático, basquetebol – entre outros. Constituem uma parte importante da atividade desportiva. Representam uma forma de manifestação, com carácter lúdico, do exercício físico, com um valor educativo especial. O seu carácter formativo deve-se ao facto de a prática dos JDC acumular as influências e os efeitos positivos do desporto e do exercício físico com as influências e os efeitos educativos do jogo.

Desde a sua origem, têm sido praticados pelas crianças e adolescentes dos mais diferentes povos e nações. A sua evolução é constante, ficando cada vez mais evidente o seu carácter competitivo, conduzido por regras e regulamentos (Teodorescu, 2003).

Com a aquisição de um elevado rendimento desportivo o treinador tem um conjunto de competências que ultrapassam claramente o conhecimento técnico da modalidade.

A preparação dos jogadores resulta do treino, e treinar bem implica comunicação entre o treinador e jogador (Shulman, 1986).

Uma das maiores dificuldades que se coloca no treino prende-se com a capacidade para o treinador integrar os diversos factores do rendimento desportivo. Não só porque a grande lacuna da teoria e metodologia do treino reside na sua aplicação concreta, mas também porque em alguns casos, fugimos da lógica interna do jogo e quase sem dar por isso, seguimos fielmente postulados teóricos e metodológicos, que muitas vezes estão distantes das solicitações impostas pelo jogo. O jogo é um meio de treino que o treinador tem ao seu dispor e que melhor condição de especificidade pode ter para o ensino da Técnica e Tática (Ferreira, 2007).

Não basta saber ensinar. É necessário saber o conteúdo a ensinar. Também não é suficiente saber só do conteúdo pois é fundamental possuir uma boa base pedagógica para formar jovens futebolistas, visando contribuir na formação da sua personalidade de modo a desenvolver o seu potencial crítico (Shulman, 1986).

As etapas de formação desportista do atleta, segundo Stafford (2005), no estudo realizado, “*Long-Term Athlete Development (LTAD)*”, são identificadas em: 1)

Fundamental; 2) Aprender a Treinar; 3) Treinar para Treinar; 4) Treinar para Competir; 5) Treinar para Ganhar e 6) Retenção.

É na etapa 2) Aprender a Treinar que reside o nosso estudo. Está compreendida entre os 9 e 12 anos de idade, sendo considerada como a principal etapa da aprendizagem, na medida em que engloba fases sensíveis, na qual ocorrem uma acelerada adaptação ao processo de treino. A ênfase deve situar-se no aprender a treinar e a praticar e não no resultado do desempenho da criança, ainda que a competição deva ser introduzida. Recomendam-se atividades que promovam movimentos bem coordenados desenvolvendo ações técnicas ou tático-técnicas básicas. Devem privilegiar a ação em detrimento de longos períodos de atenção, explicação sobre as atividades a desenvolver.

A aprendizagem da técnica deverá ser de formas jogadas que após uma grande exercitação deverão de ser acompanhadas com uma grande correção das mesmas a fim de evitar erros posteriores, que futuramente serão mais difíceis de corrigir.

As sessões de treino devem proporcionar situações diversas de aprendizagem, partindo do mais simples até ao mais complexo, evitando os conceitos abstractos. É necessário criar situações onde os jogadores possam ter sucesso e que possam desenvolver a sua criatividade, poder de decisão.

As competições dos jovens têm objectivos diferentes das dos adultos, sendo importante que o professor/treinador não se deixe influenciar pela pressão competitiva, pela vontade de querer ganhar.

Mostra-se necessário que o treinador tenha conhecimento adequado e robusto do conteúdo a ensinar. Quais as estratégias adequadas, os conteúdos, os objectivos, a leccionar à idade específica dos jovens.

Para Gilbert e Trudel (2006), um treinador desportivo desempenhar com eficiência a sua função, independente do nível de performance exigida, é esperado que apresente um corpo de conhecimento especializado.

A formação inicial dos treinadores de futebol deverá desempenhar um papel fundamental neste âmbito. É imprescindível que os treinadores tenham uma formação adequada às funções que desempenham.

A qualidade de formação inicial é um factor qualificador da intervenção pedagógica do treinador.

Segundo as recomendações das investigações elaboradas por Santos (2010) e Farias (2007), a pertinência do nosso estudo visa caracterizar e comparar as intervenções pedagógicas de conteúdo dos treinadores, com formação especializada na modalidade, durante o processo de treino. O Programa Nacional de Formação de Treinadores identifica como a base da carreira o grau I, constituindo uma etapa caracterizada pela ausência de autonomia profissional, onde o treinador é sobretudo confrontado com os conhecimentos básicos e os problemas mais elementares do exercício profissional, podendo dar-lhes resposta através de orientações pré-estabelecidas por treinadores mais habilitados, orientando a atividade de praticantes nas etapas mais elementares de formação desportiva e coadjuvando outros treinadores nessas ou nas subsequentes.

CAPÍTULO II

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Intervenção Pedagógica do Conteúdo

O futebol, não é diferente de outro qualquer sistema que se tornou complexo. Também necessita de procurar respostas para os seus pormenores. Neste processo de descobertas das possibilidades e necessidades humanas, o professor/treinador têm um papel mais importante, não se preocupando exclusivamente em formar o específico precocemente. O professor/treinador necessita de dominar conhecimentos para poder ensinar (Graça, 1999).

Ramos (1998, p. 52), afirma que a maior dificuldade é “*encontrar metodologias para aproximar o treino da realidade do que acontece em competição*”. Existem preocupações para resolver questões específicas, mas ao mesmo tempo em empreender uma análise mais profunda.

O aparecimento desta questão tem levado os investigadores a adoptar um conceito de “conhecimento base”, um conhecimento que os professores/treinadores devem deter para realizar um bom ensino (Monteiro, 2001).

Segundo Nascimento (2002), este conhecimento está relacionado com a capacidade de realizar diagnósticos e decidir quais os procedimentos disponíveis para resolver um problema.

(Enguita, 2001) afirma que é um conhecimento útil na definição das formas de aprendizagem e ensino mais adequadas para diferentes problemas e indivíduos.

Shulman (1987) estabelece sete categorias de conhecimento base para o ensino: *conhecimento do conteúdo*; o conhecimento pedagógico geral, onde estão inseridos os princípios/estratégias de gestão e organização úteis para ensinar o conteúdo; *o conhecimento curricular*, referente ao conhecimento do professor para seleccionar e organizar os programas, bem como os meios para tal; *o conhecimento pedagógico do conteúdo*, que é uma combinação entre o conteúdo e pedagogia típica do professor; *o conhecimento dos alunos*, e das suas características; *o conhecimento dos contextos educacionais*, ambiente de trabalho, características culturais da comunidade, região e *o conhecimento dos fins educacionais*, valores sociais.

Grossman (1990) propôs um modelo de conhecimento pedagógico do professor (Figura 1) que identificou quatro componentes gerais: *o conhecimento pedagógico geral*; *o conhecimento da matéria*; *o conhecimento pedagógico do conteúdo*; *conhecimento contextual*.

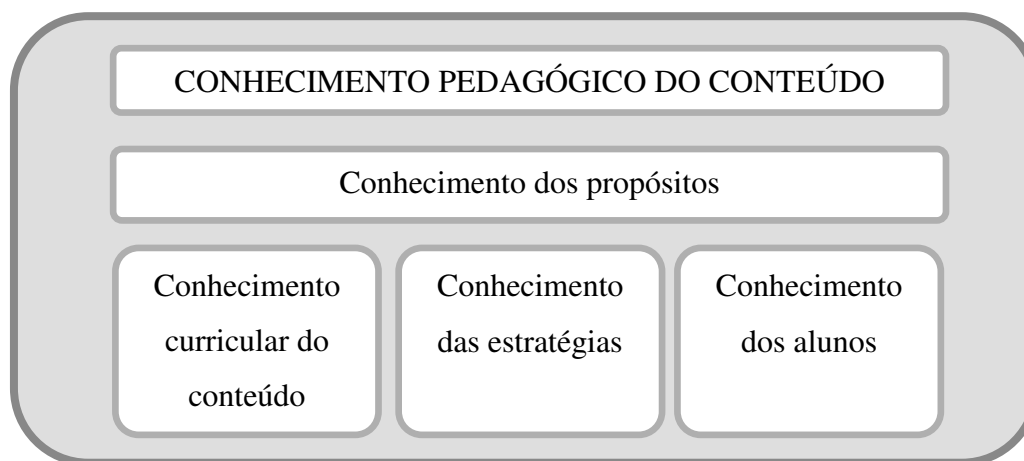


Figura 1 – Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990, P.17)

Centrado nestes modelos reside o conhecimento pedagógico do conteúdo, também denominado de PCK (Pedagogical Content Knowledge), definido por Metzler (2000) como o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo ou tópico a um grupo específico de estudantes em um específico contexto.

O conhecimento dos propósitos influencia todos os componentes da estrutura do PCK. Os propósitos são referenciados aos valores e têm sempre um sentido comparativo, avaliativo e de juízo do que seja negativo ou positivo, ou de que seja prioritário ou não ensinar. Os valores influenciam na decisão para a recusar ou aceitar o conhecimento como útil ou essencial (Ennis, 1994).

Para Grossman (1990), o conhecimento curricular do conteúdo estrutura e ajusta uma determinada matéria para o ensino considerando os recursos disponíveis. Segundo Graça (2001b) são estes os conhecimentos que permitem ao professor elaborar, adaptar e aplicar propostas pedagógicas reconhecendo a sequência que deve ser dada ao conteúdo e o nível de complexidade das atividades/tarefas.

Combinar um conteúdo particular às estratégias de uma situação real pressupõe um conhecimento e aplicação das estratégias (Ramos, Graça & Nascimento, 2008). É a forma como o professor realiza o ensino e contempla as formas mais úteis de representação, ilustrações, exemplos, semelhanças, explicações e demonstrações mais

poderosas de um determinado tópico de uma matéria, incluindo um entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de um tópico (Graça, 1999). Está relacionado ao “quando” o conteúdo deve ser utilizado e é essencialmente importante na tomada de decisões para ensinar “determinado conteúdo, para certas crianças e no tempo certo” (Ennis, 1994).

O conhecimento dos alunos relaciona a necessidade que o professor tem em identificar o que os seus alunos já sabem, sobre um determinado tópico, a respeito da matéria a ser ensinada e dessa forma tentarem identificar ou antecipar possíveis dúvidas sobre o tema (Grossman, 1990).

Todas as ações do professor formador devem pressupor uma transformação pedagógica do conteúdo, de modo que conteúdo e pedagogia estejam presentes em todas as situações quotidianas de ensino (Ramos et al., 2008).

2.2. Instrução como forma de Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem

A relação pedagógica estabelecida entre o treinador e o jogador ou equipa é um dos factores mais decisivos que influenciam o rendimento desportivo. É através da comunicação verbal e não-verbal que o treinador estabelece o contacto com os jogadores ou equipa. A comunicação verbal é a mais utilizada e que mais influencia o rendimento individual e colectivo (Moreno, 2001).

Segundo (Castelo, 2002), saber comunicar é a forma que o treinador desportivo tem para transmitir os seus conhecimentos, isto é, tornar a sua competência técnico-desportiva acessível a todos os praticantes.

A comunicação entre o treinador e o jogador, permite ao treinador a conquista e a liderança exercida no treino, competição e permite ao jogador, autoestima, autoconfiança e motivação necessária para atingir a sua performance desportiva.

Para Pestana (2006), um treinador pode influenciar a prestação do desportista ou equipa através da sua capacidade de comunicar, sendo o feedback um elemento essencial para modificar o comportamento e prestação motora.

De acordo com Maertens (1999) muitos treinadores são casos de insucesso devido às grandes dificuldades de comunicação com os atletas.

Cook (2001) refere que os treinadores passam uma grande parte do seu tempo a transmitir ordens, indicações ou informações aos seus jogadores e como tal, torna-se fundamental a capacidade de comunicar eficazmente. Se a capacidade de comunicar não se verifica, a relação treinador-atleta poderá ser conflituosa e confusa, sendo assim um factor limitativo no rendimento desportivo.

Segundo o mesmo autor, um bom comunicador é também um bom ouvinte, sendo difícil estabelecer uma relação próxima com o atleta caso não disponha da capacidade para ouvir, perdendo a possibilidade de o conhecer cada vez melhor e potenciar o seu rendimento.

Para Mesquita (2000) uma comunicação eficaz advém da capacidade se saber falar e de ouvir.

O processo de comunicação requer sempre um emissor e um receptor, que aqui são representados pelo treinador e jogadores. Nem sempre este processo é facilmente percorrido, havendo problemas típicos que para Lima (2000), a forma como os receptores percebem a realidade faz com que as palavras utilizadas possam ter significados distintos daqueles que o emissor pretende fornecer; a falta de objectividade da comunicação, sendo a informação incompleta e de difícil entendimento para o receptor e a compatibilização dos objectivos individuais com os colectivos, onde a comunicação deverá ser dirigida individualmente de forma a rentabilizar a sua performance individual para que simultaneamente rentabilize a equipa.

A instrução destaca-se como o comportamento que faz parte do repertório do treinador para comunicar informação substantiva. Dela fazem partes todos os comportamentos verbais ou não verbais do treinador/professor, relativos à transmissão de informação, às explicações, diretivas, chamadas de atenção, acompanhadas ou não de demonstração. É um processo interativo entre o treinador/professor e os atletas/alunos, ao longo do tempo e em volta de um determinado conteúdo. A capacidade instrucional diz respeito à capacidade de gerar aprendizagens e de promover o desenvolvimento de sujeitos que nele participam. Não resulta unicamente da ação do professor, da qualidade intrínseca dos modelos de instrução, materiais e tarefas seleccionadas para o momento de aprendizagem ou mesmo da capacidade dos alunos, mas resulta sim da optimização da coordenação destes elementos (Graça, 2001a).

A forma como a instrução é dada interfere na interpretação que os atletas fazem dos exercícios. A configuração que estes assumem pode afastar-se dos propósitos

iniciais e dos conteúdos transmitidos. Desta forma, a organização do processo de instrução deve contemplar as relações que se estabelecem entre a informação emitida para a realização do exercício, as respostas motoras dos atletas, e a informação transmitida no decorrer da prática (Mesquita, 1998b).

A criação do conceito *movement task* (Figura2) situa o processo de instrução em estreita relação com a prática motora. Da interação da informação recebida com a interpretação que o atleta faz do exercício, resulta a resposta motora (Rink, 1993).



Figura2 Movement task - Adaptado de (Rink, 1993)

A informação transmitida pelo treinador aos atletas sobre o que fazer e como fazer durante a prática motora entende-se como a apresentação dos exercícios (Rink, 1994). O conteúdo informativo que integra pretende esclarecer o atleta sobre o significado e importância do que vai ser aprendido, dos objectivos a alcançar e ainda da organização da própria prática (Rink, 1993).

Segundo Mesquita (1998b, p. 55), “para a realização de uma apresentação eficaz concorrem várias estratégias, embora nenhuma se assuma como determinante. Entre as possíveis estratégias de apresentação destacam-se as explicações, as demonstrações e as palavras-chave, que localizam a atenção do atleta no que é essencial para a realização eficaz dos exercícios.”

Segundo o mesmo autor, a Figura 3 mostra as tarefas a serem efectuadas pelo treinador na apresentação das habilidades técnicas, alvo de aprendizagem.

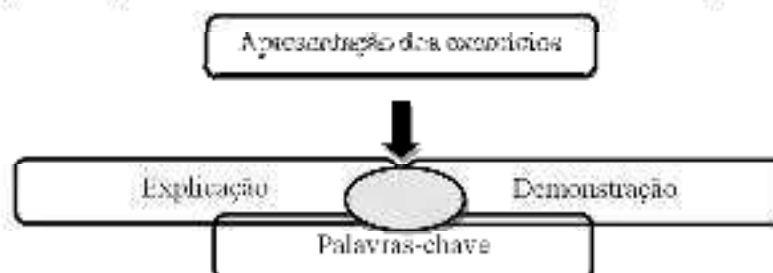


Figura 3 Tarefas do treinador na apresentação dos exercícios

Algumas das preocupações que os treinadores têm no processo ensino-aprendizagem é identificar o tipo de linguagem a utilizar e a forma de transmitir a informação aos jogadores. A explicação é o principal meio através do qual é comunicado o conteúdo dos exercícios. Integra o que o treinador diz e a experiência que edifica para que o atleta construa uma compreensão significativa dos conteúdos a desenvolver (Mesquita, 1998b).

Segundo Mesquita (1998b), nos Jogos Desportivos Colectivos a explicação dos exercícios requer a contextualização das habilidades técnicas nas situações de aplicação. O treinador deve levar o atleta a perceber a aplicabilidade da tarefa.

Segundo Rink (1994) a demonstração, em parceria com a explicação, assume um papel fundamental pois permite a visualização das atividades por parte do praticante dos movimentos a executar.

A apresentação do modelo do movimento pretendido permite diminuir o tempo de prática necessária para atingir determinado nível de performance em relação à prática efectuada na ausência da utilização prévia desta estratégia de apresentação (Temprado, 1997).

Para a realização de uma demonstração eficaz concorrem várias estratégias, embora nenhuma se assuma determinante. A quantidade das demonstrações não veicula a eficácia da intervenção, mas a qualidade do conteúdo informativo que elas transportam (Mesquita, 1998a).

Segundo Rink (1996) o treinador deve transmitir as informações aos jogadores depois de seleccionar as mais importantes e de organizá-las, tendo em atenção o momento, que deverá ser o mais adequado. Estas informações são a palavra-chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem. São conceitos que a maior parte das vezes incluem uma ou duas palavras com finalidade de focar a atenção para aspectos essenciais do exercício.

As palavras-chave combinadas com uma demonstração do conteúdo a ensinar proporcionam uma grande eficácia instrucional e devem obedecer a um conjunto de orientações. Segundo Maertens (1999) as intervenções devem:

- Ser diretas, direccionadas aos atletas em questão e de forma positiva ou negativa;
- Assumir pessoalmente o que se quer dizer, deve-se falar na primeira pessoa;

- Ser completas e específicas, fornecendo toda a informação necessária para que os atletas percebam o que se pretende transmitir;
- Ser claras e sem duplo sentido;
- Separar e distinguir os factos das opiniões;
- Contemplar apenas uma mensagem de cada vez;
- Ser efectuadas imediatamente a seguir à observação de algo;
- Fornecer algum apoio;
- Ser congruentes entre o domínio verbal e não-verbal.

A comunicação pode estabelecer a diferença entre o êxito e o fracasso individual dos jogadores, entre a vitória e a derrota da equipa. Muitas vezes, perante um mau resultado, o treinador analisa o jogo, à procura dos porquês e esquece que a grande razão do insucesso reside naquilo que não disse, naquilo que disse a mais ou fora do propósito (Lima, 2000).

Atualmente o treinador tem de assumir vários papéis e possuir diversas competências por forma a conseguir transmitir os seus ideais. A comunicação é uma das funções muito importantes no processo de ensino-aprendizagem, no entanto é tão importante transmitir a informação pretendida como perceber se o receptor descodificou corretamente a mensagem.

2.3. Feedback no Processo de Ensino-Aprendizagem

Para a aquisição e/ou desenvolvimento de uma habilidade motora, são necessários diversos factores. Entre estes, encontra-se o feedback, que é um parâmetro indispensável para a aprendizagem.

O feedback é um elemento enriquecedor do ensino especialmente para o treinador que está perante um processo de interação pedagógica (Mesquita, 1998b).

A capacidade de fornecer um feedback que seja pertinente e relevante é geralmente visto como um aspecto importante para um ensino com qualidade. De acordo com Rodrigues (1995a), a reação do aluno ao feedback pode ser um indicador fundamental da sua eficácia.

Segundo Mesquita (1998b), o conteúdo do feedback assume um particular destaque na medida em que da interpretação que o atleta faz dele depende em grande parte a qualidade de prática motora.

Segundo Quina, Costa e Diniz (1995), o feedback pedagógico proporciona aos alunos informações relativas à execução de um determinado movimento. São estas informações que vão constituir um referencial fundamental, quer para a avaliação da execução do movimento, quer para eventuais correções.

Piéron (1996), considera o *feedback* pedagógico, “*uma relação personalizada entre professor e aluno com ponto de partida na prestação e nas atividades nas quais o aluno está empenhado*”.

Segundo ainda este autor, o feedback resulta de um conjunto de decisões a tomar pelo professor, decisões essas que passam pela observação e identificação dos erros no aluno; decidir em reagir ou não reagir; determinar a natureza e a causa do erro; intervir e seguir o seu *feedback* que se traduz no comportamento após reação.

Para Mesquita (1998b), o conteúdo informativo do feedback, para que possa induzir efeitos positivos na aprendizagem, deverá possuir:

- Uma informação emitida em consequência de um conjunto de ações motoras;
- Uma referência aos objectivos do exercício focados durante a sua apresentação;

- Uma informação direcionada para a especificidade do exercício e respectivos conteúdos;
- Uma utilização de critérios orientados para a qualidade de execução, ou resultado a alcançar (conhecimento da performance e/ou do resultado).

Tradicionalmente, o conteúdo informativo do feedback é classificado nestas duas grandes categorias, o conhecimento da performance e o conhecimento do resultado. A primeira remete-nos para a informação centrada na execução dos movimentos (o processo) enquanto a segunda diz respeito à informação relativa ao resultado pretendido através da execução de determinada habilidade, sendo particularmente vantajosa nos exercícios cuja realização das ações é influenciada pelos constrangimentos dos factores exteriores (trajetória da bola, posicionamento dos colegas e adversários), como é o caso dos Jogos Desportivos Colectivos (Mesquita, 1998b).

O feedback pode considerar-se como o meio mais barato e funcional de transmitir uma informação. Para quem o recebe, independentemente do seu objectivo, pode fortalecer a relação, a motivação com o emissor, permitindo uma autoavaliação à sua prestação motora.

2.4. Os Conteúdos Técnico e Táticos do Futebol

2.4.1. Ensino dos jogos desportivos

A investigação sobre o ensino encontra-se intrinsecamente preenchida de interesse pela melhoria das práticas de ensino e aprendizagem (Graça, 2001a). Muitos olham o ensino como uma base relacionada com a filosofia e personalidade dos professores. Uma outra orientação percebe o ensino como um conceito tão complexo que talvez nunca consiga ser verdadeiramente estudado (Rink, 1993).

Independentemente de tudo, a investigação tem como principal aspiração melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.

A aprendizagem tradicional dos jogos desportivos, segundo (Bayer, 1994) consistia na aprendizagem individualizada de um repertório de gestos técnicos básicos sem os quais o jogador não podia praticar a modalidade desportiva proposta ou escolhida.

Nesta metodologia, segundo (Reis, 2004), ocorre uma fragmentação do conteúdo do jogo e da sua utilização em sequências pedagógicas de exercícios divididos por níveis de dificuldade numa proposta metodológica do fácil ao difícil e do mais simples ao mais complexo. Garganta & Pinto (1995) considera ensinar-se o modo de fazer (técnica) separada das razões de fazer (tática).

A literatura dessa abordagem apresenta diversas atividades educativas que possibilitam a prática em duplas, colunas, fileiras privilegiando a aprendizagem do indivíduo em detrimento do colectivo. Essa prática direciona o jogador à aquisição de gestos técnicos, utilizados de maneira idêntica a quaisquer que sejam as situações de jogo, tornando-os educativos, segundo (Canfield & Reis, 1998) deseducativos, pois a sua prática acontece em situações estáveis, inexistentes no jogo propriamente dito.

Procura-se, antes de mais, ensinar os gestos técnicos e a impor a ordem no terreno de jogo, através de uma repetição formal e estática (esquemas) (Garganta & Gréhaigne, 1999). De acordo com Graça (1998), ao abordarmos as habilidades do jogo como habilidades fechadas, estas tornam-se desprovidas da sua razão mais importante – a capacidade de serem utilizadas em cada momento do jogo de uma forma deliberada e oportuna. Assim, o autor destaca a necessidade de se considerar a natureza aberta das

habilidades, tal como surge no contexto do jogo. Também Garganta e Gréhaigne (1999) destacam que a qualidade do jogo não pode vingar com base na aplicação mecânica de combinações táticas aprendidas e repetidas no treino. Assim, a exercitação descontextualizada e analítica dos gestos técnicos torna-se pouco relevante dado que assume características diferentes daquela que ocorre no contexto aleatório do jogo Garganta e Pinto (1998).

Garganta e Pinto (1998) sintetizam a ideia de que as dificuldades que se encontraram ao fazer uma abordagem dos gestos técnicos (separação do modo de fazer das razões de fazer, separação da técnica da tática) conduziram à necessidade de outro entendimento, que privilegiasse o jogo a partir da noção de equipa. Surge evidenciada a ideia da necessidade do desenvolvimento conjunto da técnica e da tática, evitando a sua separação metodológica e temporal (Tavares, 1998).

O modelo de ensino do jogo baseado na sua compreensão (*Teaching Games for Understanding – TGfU*) (Bunker & Thorpe, 1982), propõe que o tradicional desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse deslocado para o desenvolvimento da capacidade do jogo através da compreensão tática do jogo. A ideia era deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas através do arranjo de formas de jogo apropriadas ao nível da compreensão e da capacidade dos atletas/alunos.

Este modelo preconiza o desenvolvimento da capacidade de jogo subordinando o ensino da técnica à compreensão tática do jogo, o ensino do “Porquê?” para o ensino de “Como?”.

Ao preconizar a aquisição de conhecimentos táticos desde o nível mais elementar, esta proposta promove a aprendizagem do jogo e das habilidades em referência às situações-problema que ocorrem no jogo (Mitchell, 1996). Assim o praticante exercita a habilidade técnica apenas após ter sido confrontado com uma forma de jogo, na qual o problema tático colocado suscita a utilização da habilidade.

De acordo com (Bunker & Thorpe, 1982), citado por Graça (2003), este modelo dividiu-se em 6 fases, centrado na ideia de que “o jogo aprende-se jogando” (Figura 4).

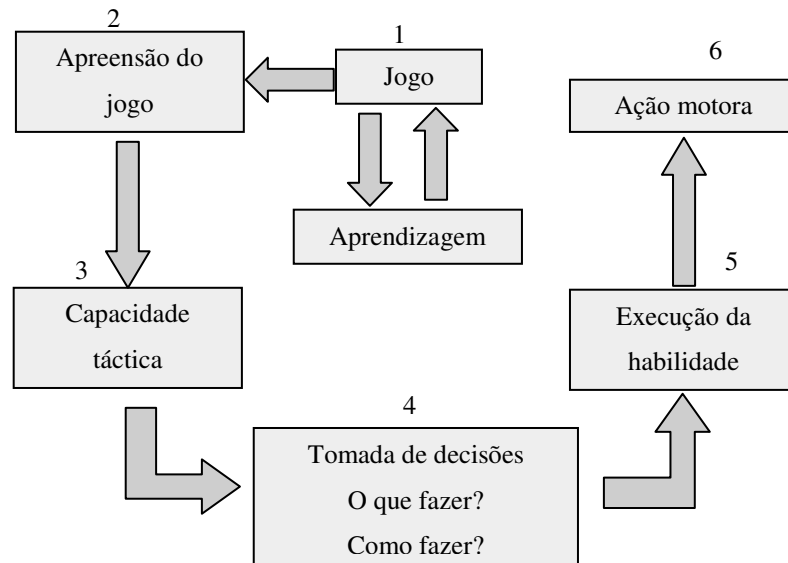


Figura 4 - Teaching Games for Understanding–TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982)

Segundo o autor, a primeira fase consiste na apresentação de uma forma modificada de jogo adequado à idade e ao nível de experiência dos alunos, com a intenção de confrontar os alunos com os problemas de jogo desafiando a sua capacidade de compreensão e atuar nele. A fase seguinte consiste na apreciação das regras do jogo e o efeito que a introdução ou modificação das regras exerce na forma como se pontua, no que se pode ou não fazer.

A terceira e quarta fase englobam a compreensão dos problemas tácticos do jogo, privilegiando a compreensão das tácticas elementares, através da identificação dos problemas tácticos do jogo; e a contextualização da tomada de decisão em torno das questões: “O que fazer?” e “Como fazer?”. Colocando à prova a capacidade de leitura e interpretação das situações de jogo em referência aos princípios tácticos anteriormente apreendidos e às possibilidades das ações, onde as decisões são suportadas e condicionadas pelo repertório de habilidades disponível e pela capacidade de mobilizar e aplicar as habilidades na corrente de acontecimento do jogo, respectivamente.

A quinta fase, preocupa-se com a aprendizagem e domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver problemas concretos do jogo, reconhecendo a necessidade de visar especificamente o trabalho das habilidades técnicas, mas que deve ser precedido pela exposição a problemas tácticos.

Conclui-se com a sexta fase, a qual enfatiza a performance, ou seja, a consolidação da qualidade de jogo praticado, o que, por sua vez, abre as possibilidades de um novo ciclo.

O modelo adere a um estilo de ensino de descoberta dirigida, onde o jogador, exposto a uma situação problema, é incitado a procurar soluções, a verbalizá-las, a discuti-las, a explicá-las, auxiliado pelas questões estratégicas do treinador, com objectivo de trazer a equação do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente táctica no jogo (Graça, 2002). Depende criticamente do conhecimento pedagógico do conteúdo que o treinador, professor possui a respeito dos jogos. Uma impropriedade no TGfU transformará as aulas, treinos num formalismo de questões abstractas ou irrelevantes para os reais problemas tácticos, nada contribuindo para os ajudar a ler o jogo de uma forma taticamente mais inteligente.

De acordo com Garganta e Pinto (1998), o ensino do jogo não se deverá orientar pela sua divisão em elementos mas antes ser orientado pela estruturação em temas principais (unidades funcionais) no sentido de reduzir a escala de abordagem. Neste sentido entendemos que a complexidade do jogo estará sempre presente. Refira-se que os autores acima citados salientam que a integração dos conhecimentos não deverá surgir por estratificação ou sobreposição de aquisições mas através de diversas articulações de sentido, que reclamam as competências e os saberes dos jogadores.

As primeiras formas de jogar resultam das ideias prévias que existem sobre o jogo, com conhecimentos mais ou menos anárquicos das suas características. A execução do próprio vai possibilitar encontrar problemas e situações que ficarão marcadas por serem desconhecidas, permitindo criar soluções autónomas, adequadas ou não, de forma a ultrapassá-las ganhando mais autoestima e desenvolvendo as tomadas de decisões. Não podemos responder ao problema com situações padronizadas, que servem de solução para tudo.

Posteriormente a esta fase, devemos incrementar situações adaptadas e direccionadas a um objectivo com o intuito de o moldar ao que se pretende.

2.4.2. O Jogo: Centro de processo

O elemento primário que deriva do futebol, enquanto jogo desportivo colectivo, é o jogo (Teodorescu, 2003), onde, no treino, deve constituir todo o processo sobre a forma básica de aprendizagem (Queiroz, 1983).

A prioridade do treino deve estar orientada para que os jogadores adquiram uma habilidade específica e se adaptem a resolver as situações de jogo (Cerezo, 2000).

Teodorescu (2003) realça a necessidade da moldagem, ou seja, a criação das condições de jogo ou próximo delas no treino.

Castelo e Matos (2006) sugerem que a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos jogadores ou da equipa só são altamente rentabilizados quando são equacionadas contextualidades situacionais que evoquem realidades competitivas, mais ou menos complexas.

A separação dos factores que concorrem para um rendimento desportivo torna-se ineficiente (Garganta, 2001). Em caso algum, os factores de treino devem ser perspectivados isoladamente, mas sim a partir de uma dimensão estratégica e tática (Castelo, 2002).

Garganta (1997) reportando-se ao ensino e treino das técnicas de Futebol, destaca a importância do ensino/treino surgir a partir do jogo, de modo a que a sua aprendizagem e exercitação se efetive em função dos requisitos do jogo, não possuindo a aprendizagem das técnicas um carácter isolado, mas ser-lhe atribuído um sentido.

A utilização do jogo durante o treino irá permitir o desenvolvimento de um processo de interações com os colegas, cooperação, e com os adversários, oposição, e favorecer o desenvolvimento dos sistemas de adaptação, possibilitando um desenvolvimento simultâneo/global das capacidades/exigências específicas do Futebol (Castelo, 2004). Estas situações de jogo caracterizam-se pela:

- (i) Instabilidades do meio envolvente em constante mutação;
- (ii) Ações de antecipação, ações que procuram prever antecipadamente o desenvolvimento e o resultado dos acontecimentos de uma dada situação de jogo, tornando assim, a sua capacidade de intervenção mais eficiente.

Emergem diversas correntes e concepções para o ensino/treino do jogo. Diversos autores perspectivam a modelação como forma de abordagem do jogo, no treino.

Através da modelação do jogo poderemos determinar os objectivos de aprendizagem e constatar os progressos assim como fazer emergir problemas (Garganta & Pinto, 1998). Modelar um sistema complexo é elaborar e conceber modelos (Garganta & Gréhaigne, 1999). Deverá modelar-se a atividade que o jogador deverá ter em jogo (Teodorescu, 2003).

Jogar para ganhar, manter uma rápida circulação de posse de bola, obter um bom jogo posicional com organização defensiva e ofensiva, são os ingredientes chave do jogo.

No jogo nada está planeado, tudo se resume ao todo e não à soma das suas partes, mas à interação entre elas. A redução do jogo a elementos isolados deve ser recusada, pois o jogo não é sistema fechado. É sim um sistema aberto com momentos de rotura e de estabilidade. É instável.

Não se resume ao esquema tático, porque esse esquema é estático e o jogo é dinâmico, todos se movimentam em função de algo.

O jogo é o reflexo do treino, logo, nada mais do que treinar à semelhança do jogo.

2.4.3. Perspectivas genéricas do ensino do jogo

Para (Queiroz, 1986) existem duas perspectivas genéricas para perspectivar o jogo, o ensino/treino do jogo:

1. O jogo deve ser compreendido como o resultado das funções técnicas e táticas parcelares, onde o domínio parcelar permite atingir o êxito global. O conteúdo do jogo, elementos técnicos, táticos e físicos, são os critérios fundamentais na seleção e organização dos exercícios de treino, em função da seguinte progressão didática:
 - (i) Análise dos elementos que constituem o conteúdo do jogo;
 - (ii) Aprendizagem, aperfeiçoamento ou desenvolvimento sistemático dos elementos em questão;
 - (iii) Aprendizagem, aperfeiçoamento ou desenvolvimento do jogo, pela síntese dos diferentes elementos;

(iv) Aprendizagem do jogo, do jogador em situações de jogo.

Em cada uma das etapas emprega-se as seguintes formas de exercícios:

- (i) Exercícios para o desenvolvimento das qualidades físicas;
- (ii) Exercícios para aprendizagem e aperfeiçoamento das ações técnicas;
- (iii) Exercícios para aprendizagem e aperfeiçoamento das ações táticas;
- (iv) O próprio jogo.

2. O jogo, sob a pena de se desvirtuar da sua natureza fundamental, é algo mais do que um conjunto de vários elementos, que não podem ser divididos, não se pode separar em determinadas componentes. A aprendizagem e o aperfeiçoamento das ações individuais sucedem no contexto das ações colectivas e estas aperfeiçoam-se e desenvolvem-se dependentes dos valores estabelecidos pela equipa.

Sugere a seguinte progressão didáctica:

- (i) Análise do conteúdo e da estrutura do jogo (considerando que entre o conteúdo e a estrutura do jogo se estabelece uma relação dialéctica);
- (ii) Aprendizagem, aperfeiçoamento ou desenvolvimento dos elementos do conteúdo do jogo, em condições mais ou menos próximas da estrutura de complexidade da atividade onde decorrem essas ações;
- (iii) Aprendizagem ou aperfeiçoamento das relações elementares e complexas da estrutura do jogo, com a inclusão de um maior ou menor número de elementos técnicos, táticos e físicos do seu conteúdo.

Desta forma, para alguns treinadores, o jogo deve ser entendido como resultado de um conjunto de elementos considerados fundamentais, onde o seu desenvolvimento aparece numa primeira fase à margem do contexto, individualmente, para posteriormente se integrado no todo. Numa segunda abordagem é colocada ênfase na análise do jogo no sentido de procurar potenciar o contexto e a articulação entre os diversos elementos. Tendo como referência o jogo, nos exercícios, procura-se incluir elementos técnicos, táticos e físicos (Santos, 2006).

Um elemento não vale por si só, é preciso considerar as suas relações com os outros elementos em função do seu contexto, o jogo. Segundo Queiroz (1986) a estrutura da complexidade do exercício, estará mais ou menos próxima da estrutura de complexidade do jogo.

2.4.4. A Técnica e a Tática

O jogo é um meio de treino que o treinador tem e que melhor condição de especificidade pode ter, para o ensino da Técnica e Tática nos Jogos Desportivos Colectivos.

Segundo (Ferreira, 2007), a maior dificuldade que o treinador encontra no treino está relacionado com a capacidade de integrar os diversos factores do rendimento desportivo, não só porque a grande lacuna da teoria e metodologia do treino reside na sua aplicação concreta, mas porque por vezes distanciamo-nos da lógica interna do jogo propriamente dito. Sem dar por isso, somos orientados por postulados teóricos e metodológicos que a maior parte das vezes estão distantes das realidades do jogo. Não interessa ao jogador de futebol ser rápido, mas sim aproveitar essa capacidade para que possa integrar na sua maneira de jogar o hábito de fazer um contra-ataque. Não nos interessa que um jogador seja perfeito no domínio dos gestos técnicos específicos do jogo, mas que consiga agir em cada circunstância de acordo com um grau de pertinência adequado às exigências dessa situação, que seja capaz de tomar a decisão mais correta perante a situação que o jogo lhe apresenta. É essa a característica fundamental que define a noção de capacidade de jogo (Tavares & Faria, 1996), fazendo com que a realidade dos Jogos Desportivos Colectivos seja eminentemente Tática.

A Tática, segundo Castelo (1994), é a base da resolução de problemas metodológicos utilizados desde o início ao final do jogo. Weineck (1994) entende a Tática como o comportamento racional, regulado pela própria capacidade de rendimento do praticante, do adversário e das condições exteriores, no confronto individual ou colectivo.

Associado à Tática surgem as ações técnico-táticas, que Leal e Quinta (2001) compreendem como um conjunto de ações individuais e colectivas dos jogadores de uma equipa, devidamente seleccionadas, organizadas e coordenadas com um modelo de jogo adoptado, com vista à sua utilização racional e oportuna no jogo e com objectivo da obtenção da vitória.

Pacheco (2001) reúne as Tácticas nas vertentes defensivas e ofensivas, sendo as defensivas as que visam manter a própria baliza intacta, evitando riscos, perigos e golos.

As Táticas ofensivas são todas as que visam surpreender, dominar e superar a equipa adversária, concretizando golos e conquistando a vitória.

Para Tavares (1998) a Técnica é o sistema de ações motoras racionais que permitem obter elevados níveis de eficácia, se realizadas de forma eficiente.

Riera (1995) entende que à noção da Técnica encontram-se relacionados três aspectos muito concretos: a execução propriamente dita de uma ação, a interação com a dimensão física do envolvimento em que é realizada e a eficácia que pode traduzir.

De acordo com Pacheco (2001) a Técnica surge como um conjunto de fundamentos básicos que diferencia o futebol dos restantes desportos, cuja particularidade está principalmente, no uso dos pés e pernas para executar as ações básicas para defender, manter a bola e atacar para marcar golos.

Segundo Ferreira (2007), nos Jogos Desportivos Colectivos, cada uma destas componentes do treino (Técnica e Tática) têm uma relação de interdependência mútua. Sendo a componente Tática a essência determinante das qualidades do praticante de Jogos Desportivos Colectivos, à qual os restantes factores do treino devem estar inerentes, a Técnica assume-se como um meio através do qual se possa dar respostas às diversas situações que se apresenta ao jogador. Em termos conceptuais é possível distinguir Técnica de Tática. Ao fazê-lo no âmbito dos Jogos Desportivos Colectivos, podemos estar perante um posicionamento teórico, que poderá ter como consequência a presença de erros metodológicos indesejados associados ao processo de preparação do praticante e das equipas.

Segundo Garganta (1994), na leitura de uma jogada é crucial que o jogador possua uma adequada capacidade de decisão que se irá materializar através de atuações motoras específicas, globalmente entendidas por Técnica. A verdadeira dimensão da Técnica reside na sua capacidade de auxiliar e servir a inteligência e capacidade de decisão Tática dos jogadores e das equipas em jogo.

No futebol, os factores de natureza técnica são sempre determinados por um contexto tático (Farias, 2007).

Para uma melhor compreensão das ações técnico-táticas a desenvolver no processo de ensino do futebol, é pertinente definir vários conceitos (Teodorescu, 2003):

- Ações técnico-táticas – são definidas como o conjunto das ações individuais e colectivas dos jogadores de uma equipa, devidamente

selecionadas, organizadas e coordenadas de acordo com um modelo de jogo adoptado, com vista à sua utilização racional e oportuna no jogo e com o objectivo da obtenção da vitória;

- Tática individual – é contestada por alguns treinadores, os quais falam exclusivamente na técnica individual, confundindo-a com a tática individual. A tática individual não só existe como constitui a base da tática colectiva e representa «o conjunto de ações individuais utilizadas conscientemente por um jogador na luta com um ou mais adversários e em colaboração com os companheiros, com o objectivo de realização das missões do jogo, tanto no ataque como na defesa»;
- Tática colectiva – engloba todas as ações colectivas dos jogadores de uma equipa que, intimamente ligadas ao modelo de jogo adoptado por essa equipa, visam a sua eficaz utilização no jogo, com o objectivo da obtenção da vitória.

Queiroz (1983) engloba os elementos técnicos através de uma estrutura adequada aos diversos factores de jogo. Identifica-os como meios utilizados nas fases do ataque e da defesa (Figura 5), obedecendo criteriosamente aos princípios de jogo de forma a atingir os objectivos do mesmo.

| | Ações Individuais | Ações Colectivas (elementares) | Ações Colectivas (elementares) |
|--------|--|---|---|
| ATAQUE | Remate Passe Condução Recepção, controlo e domínio Drible, finta e simulação Desmarcação Lançamento de linha lateral Princípios ofensivos | Desmarcações Combinações Princípios ofensivos Permutas, compensações e desdobramentos Esquemas tácticos | Tarefas e funções Sistemas tácticos Circulações tácticas Sistemas tácticos Método de jogo - Ataque organizado - Contra-ataque |
| DEFESA | Desarme Intercepção Marcação Técnica de Guarda-redes | Marcações Princípios defensivos Compensações Dobras Métodos de defesa | Tarefas e funções Sistemas tácticos Método de jogo - Defesa zona - Defesa individual - Defesa mista |

Figura 5 – Relação dos factores do ataque e da defesa (Queiroz, 1983)

A técnica e a tática nos Jogos Desportivos Colectivos são inseparáveis. No jogo não decorrem ações técnicas ou ações tácticas, mas ações tácticas que englobam as

técnicas e ações técnicas que permitem solucionar as respostas motoras para o cumprimento das ações tácticas.

Durante o treino devemos demonstrar a mesma preocupação do jogo, pois um treino com objectivos técnicos, que ainda acontece muitas vezes, não tem *transfer* para o jogo. Deparamos com duas situações completamente diferentes que causa dúvidas, incertezas, confusões a quem pratica.

2.5. Síntese de Estudos

Alguns estudos recentes têm sido estruturados à volta do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com o intuito de apresentar e desenvolver a aplicação dos sistemas de observação, que têm sido utilizados para estabelecer padrões de comportamento, surge o S.A.P.C.I., *The Systematic analysis of Pedagogical Content Interventions* (Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo) de Gilbert et al., (1999). Reformularam o sistema de observação fundamentando a existência de lacunas existentes na investigação do desporto juvenil, incidentes nas intervenções pedagógicas. Vários autores têm realizado essas investigações recorrendo a outros sistemas de observação.

Pacheco (2002), caracterizou os conteúdos dos treinadores de futebol no escalão de seniores. Utilizou 6 treinadores da 1ª liga situadas nas três primeiras classificações e 6 treinadores da 2ª divisão-B que disputaram os primeiros lugares do campeonato. Nas reuniões de preparação para a competição, os treinadores transmitiram conteúdos maioritariamente na dominante estratégico-táctica, seguido da dominante do rendimento e da dominante psicológica. A instrução incidiu na variável prescritiva dirigida à equipa, não existindo diferenças entre as instruções transmitidas pelos diferentes grupos de treinadores.

Na modalidade de hóquei, Cruz (2002), utilizou 12 treinadores agrupando-os em mais e menos experientes. Concluiu que as intervenções pedagógicas durante os treinos incidem sobre os conteúdos de ordem técnica e táctica de carácter ofensivo. Intervêm individualmente e quando os jogadores estão em ação através da instrução específica.

Na modalidade de voleibol Rosa (2003), utilizou 17 treinadores, 9 masculinos e 8 femininos. As intervenções incidiram na categoria táctica, privilegiando a táctica

colectiva defensiva quando se referiam à própria equipa e a tática individual ofensiva quando referiram a equipa adversária.

(Farias, 2007), comparou 12 treinadores de futebol masculino dos escalões de Escolinhas e Infantis, sendo 6 licenciados e 6 não licenciados em Educação Física. A realização deste estudo mostrou que os treinadores incidem as suas intervenções de conteúdo pedagógico maioritariamente sobre os conteúdos de ordem técnica, sobretudo de carácter ofensivo. A maioria das instruções proferidas pelos treinadores são de carácter geral e a variável feedback encorajamento é a mais utilizada pelos mesmos. As tarefas de informação detêm a primazia das opções dos treinadores, que privilegiam a clarificação do objectivo geral e situação de desenvolvimento das tarefas, bem como a qualidade da performance, em relação às demais. Os treinadores licenciados emitem significativamente mais instrução específica do que os treinadores não licenciados; utilizam significativamente mais tarefas de refinamento do que os treinadores não licenciados e na explicitação das tarefas instrucionais referem significativamente mais a forma de avaliação da tarefa (forma-critério).

CAPÍTULO III

3. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

3.1. Objectivos

Considerando a formação dos futebolistas jovens, Pacheco (2001, p.13), refere que “num colóquio sobre Futebol Juvenil em 1999, realizado na cidade da Maia, que contou com a presença de dois treinadores de Futebol Juvenil dos maiores clubes portugueses e de três conceituados treinadores de Futebol da primeira liga, todos foram unânimes em afirmar: *“Em Portugal não há uma aposta séria na formação de jogadores de futebol”*”.

O autor refere ainda que na opinião do treinador da seleção nacional, Jesualdo Ferreira, a formação de jogadores é deficiente, a competitividade é baixa e há pouco trabalho. Acrescenta a opinião do jornalista desportivo Rui Santos, questionando que condições de desenvolvimento técnico são dadas aos jovens, sabendo que hoje há clubes que têm mais de uma centena de jovens atletas em atividade que servem unicamente de montra.

Pacheco (2001) conclui que é urgente refletir sobre o Futebol Juvenil que queremos e tentar resolver os maiores problemas que o afectam neste momento.

Em consonância com as questões supramencionadas, como principais problemas na formação dos jovens futebolistas, o nosso estudo pretende caracterizar as intervenções pedagógicas do conteúdo dos treinadores de futebol, em situação de treino, nos escalões de Escolas e Infantis.

Insere-se na investigação sistemática de análise de treino, tendo como preocupação principal a informação emitida pelos treinadores durante os treinos, relativamente aos conteúdos de natureza táctica e técnica, de forma a identificar o quê, quando, como e a quem se dirige a informação. Procuramos verificar a quantidade e forma de informação transmitida pelos treinadores nos diferentes grupos etários e a natureza das tarefas instrucionais.

3.2. Hipóteses

Perante os objectivos anteriormente definidos, consideramos as seguintes hipótese:

Hipótese 1 - Ambos os treinadores emitem conteúdos que incidam fundamentalmente na categoria técnica.

Lima, Jorge e Diaz (1999), defendem o ensino da técnica como objectivo prioritário para todos os treinadores de escalões de formação, em virtude da importância que esta componente tem na obtenção de rendimentos mais elevados.

Hipótese 2 – Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à dimensão “O Quê”, conteúdos transmitidos durante o treino.

Hipótese 3 – Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à dimensão “Quando”, no comportamento de instrução durante o treino.

Verifica-se que no estudo de Pacheco (2002), reunião de preparação para a competição, os treinadores considerados melhor sucedidos à semelhança do estudo de Farias (2007), com treinadores com formação académica especializada, dirigem mais vezes a instrução de forma individualizada.

Hipótese 4 - Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à dimensão “Como”, das categorias de instrução, feedback-objectivo e feedback-forma durante o processo de treino.

Hipótese 5 - Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à dimensão “A Quem” é dirigida a instrução durante o treino.

Hipótese 6 - Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à natureza das tarefas instrucionais.

Mesquita (2002) refere que o refinamento técnico é um dos principais indicadores de performances elevadas.

Hipótese 7 - Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente ao nível de explicação na apresentação das tarefas instrucionais.

Hipótese 8 - Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente ao tipo de exigência no sistema de responsabilização dos praticantes na apresentação das tarefas instrucionais.

3.3. Desenho Experimental

É um estudo não experimental que procura descrever a relações entre fenómenos (Tipo II).

Parte da observação e análise das intervenções pedagógicas de conteúdo dos treinadores em situação de treino (estudo ecológico), onde se vai poder verificar se existe diferenças significativas entre os treinadores de escolas e infantis (método inferência – indução) (Lakatos & Marconi, 1991) e (Fortin, 2003).

3.4. Variáveis do Estudo

O nosso estudo terá em conta o Modelo de Análise da Relação Pedagógica em competição (Rodrigues, 1995). Este modelo considera cinco tipos de variáveis a ter em conta para os estudos da relação pedagógica: presságio, processo, contexto programa e produto.

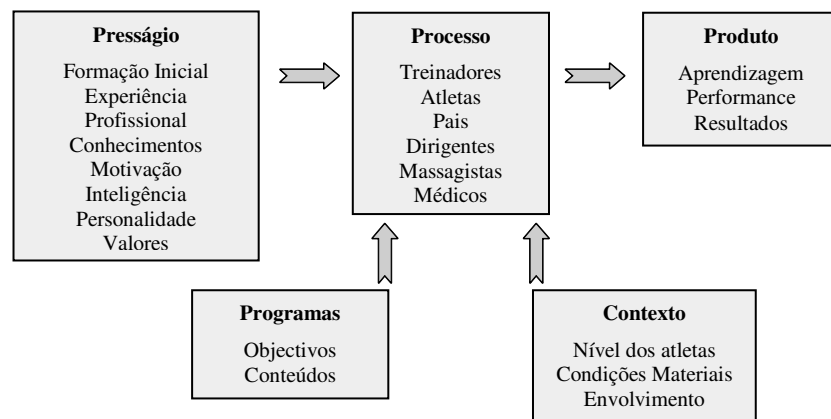


Figura 6 – Modelo de Análise da Relação Pedagógica em Desporto (Rodrigues, 1995)

As variáveis de presságio estão relacionadas com a formação inicial, formação contínua, experiência profissional acumulada, as características pessoais (motivação, inteligência, a personalidade, os valores, etc.). Os treinadores do nosso estudo possuem habilitação profissional do Programa Nacional de Formação de Treinadores identifica de Grau I.

As variáveis de processo dizem respeito aos comportamentos, decisões (pré-interativas, interativas e pós-interativas) e interações do treinador, que podem caracterizar efetivamente o que se passa no treino. Essa ilustração passa pelos

comportamentos, decisões e interações estabelecidas pelos diversos intervenientes no contexto de treino.

As variáveis de contexto estão ligadas ao envolvimento, às condições materiais, ao nível dos atletas (amador, profissional, idade, sexo, etc.) e regulamentos. O nosso estudo é realizado nos escalões de Escolas e Infantis masculinos, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos.

Quanto às variáveis de programa, estão relacionadas com os conteúdos e objectivos da equipa, que influenciam o comportamento do treinador.

As variáveis de produto dizem respeito à aprendizagem, ao resultado e à performance da equipa.

O presente estudo apresenta como variáveis dependentes:

- As intervenções pedagógicas do conteúdo dos treinadores;
- Momentos em que as intervenções são transmitidas;
- Os objetivos e formas da instrução;
- A quem se destina as intervenções;
- A natureza das tarefas instruccionais;
- O nível de explicação na apresentação das tarefas;
- O tipo de exigência colocada aos praticantes no cumprimento das tarefas.

A variável independente está relacionada com o grupo etário, escalão de formação (Escolas e Infantis).

CAPÍTULO IV

4. METODOLOGIA

4.1. Amostra

A nossa amostra foi constituída por 12 treinadores, com 12 treinos observados, de futebol pertencentes a equipas de masculinos no escalão de Escolas e Infantis.

Os treinadores não possuem formação académica e têm formação inicial do Programa Nacional de Formação de Treinadores – Grau I.

As características essenciais da nossa amostra são as representadas no quadro 1.

| | Equipa | Idade | Experiência como treinador |
|----------------------|--------|--------------|----------------------------|
| Escolas | E1 | 26 | 3 |
| | E2 | 28 | 5 |
| | E3 | 32 | 10 |
| | E4 | 24 | 3 |
| | E5 | 33 | 11 |
| | E6 | 33 | 1 |
| Média | | 29,33 | 5,50 |
| Desvio Padrão | | 3,88 | 4,08 |
| Infantis | I1 | 27 | 2 |
| | I2 | 23 | 4 |
| | I3 | 37 | 6 |
| | I4 | 28 | 5 |
| | I5 | 24 | 6 |
| | I6 | 24 | 2 |
| Média | | 27,16 | 4,16 |
| Desvio Padrão | | 5,19 | 1,83 |
| TOTAL | | | |
| Média | | 28,25 | 4,83 |
| Desvio Padrão | | 4,51 | 3,09 |

Tabela 1 – Caracterização da amostra

A média de idade dos treinadores é de 28 anos, estando compreendidos entre 23 e os 37 anos. Os treinadores de Escolas têm uma média de idade de 29 anos,

compreendidos entre os 24 e 33 anos; os treinadores de Infantis têm uma média de idade de 27 anos, compreendidos entre os 23 e 37 anos.

Quanto à experiência dos treinadores, verifica-se a mesma tendência, sendo a média de 4,8 anos de experiência como treinadores. Os treinadores das Escolas possuem uma média de 5,5 anos de experiência e os Infantis apresentam uma média de 4,1 anos de experiência.

4.2. Procedimentos Metodológicos

4.2.1. Procedimentos prévios

Para iniciar o estudo procedeu-se à autorização dos treinadores e respectivos clubes (Anexo 1), onde ficou bem explícito qual o objectivo do estudo e garantida a confidencialidade do mesmo, informando que servia exclusivamente para tratamento estatístico.

Foi agendado uma reunião prévia com os treinadores com o intuito de esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem existir, não condicionando também as suas próprias intervenções durante os treinos observados.

Os atletas e encarregados de educação foram informados pelos treinadores que as filmagens não tinham qualquer carácter avaliativo, de forma a eliminar qualquer constrangimento e obter o seu consentimento informado.

As observações de conteúdo foram consideradas na parte principal do treino, desconsiderando-se a parte inicial (aquecimento) e a parte final (relaxamento).

4.2.2. Procedimentos metodológicos adoptados na recolha de dados

Para recolher os dados colocamos um microfone na lapela do treinador, com um receptor de som ligado a uma câmara de vídeo fixa num tripé. Simultaneamente, o treinador foi filmado através da câmara para podermos registar as instruções efectuadas aos atletas.

O sistema de registo foi efectuado durante a época de 2009/2010 no período de Novembro a Março.

4.2.3. Instrumento

O sistema de observação adoptado permite definir um perfil geral dos comportamentos mais frequentes dos treinadores durante os treinos. Neste sentido o instrumento de observação utilizado, o *S.A.P.C.I.*, do inglês *The Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions* (Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo), permite uma análise em quatro grandes áreas (Anexo 2):

- A) A intervenção pedagógica do conteúdo;**
- B) A natureza das tarefas instruccionais;**
- C) O nível de explicitação na apresentação das tarefas instruccionais;**
- D) O tipo de exigência do sistema de responsabilização dos praticantes na apresentação das tarefas instruccionais.**

Na primeira área (A) analisamos a intervenção pedagógica de conteúdo com base no protocolo desenvolvido por Gilbert, Trudel, Gaumond, e Larocque (1999) na modalidade de hóquei no gelo, sobre referências conceptuais no constructo do conhecimento pedagógico do conteúdo apresentado por Shulman (1986) e no modelo das estruturas do conhecimento para a instrução no desporto, desenvolvido por Vickers (1990). O sistema foi validado por especialistas (Mesquita, Farias, Oliveira e Pereira 2009) permitindo uma análise de dados das intervenções pedagógicas em quatro dimensões:

- 1ª Dimensão “O Quê” – refere qual o conteúdo da intervenção (Gilbert et al.,1999), dividida em seis categorias, seis subcategorias e trinta e nove códigos. Os seus conteúdos foram adaptados à modalidade, com base nos conteúdos presentes em Queiroz (1983), Garganta (1997) e Pacheco (2001);
- 2ª Dimensão “Quando” – refere o momento em que a intervenção é transmitida. É constituída por duas variáveis onde não se efetuaram alteração ao protocolo desenvolvido por (Gilbert et al.,1999);
- 3ª Dimensão “Como” – refere a forma em como é transmitida a intervenção. É dividida em três categorias e catorze variáveis. Na categoria de feedback existiu uma adaptação ao (S.A.I.C.) Sistema de Análise da Informação em Competição de Pina e Rodrigues (1999). A variável feedback descritivo foi dividida em feedback descritivo correto e feedback descritivo errado, o questionamento em

questionamento geral e específico e foram desconsideradas a afectividade positiva e negativa. A categoria feedback forma foi baseada nos conteúdos utilizados no estudo de Dias, Sarmiento e Rodrigues (1994);

- 4ª Dimensão “A Quem” – refere quem é o receptor da intervenção. A componente está dividida em três códigos, adaptados à modalidade de futebol uma vez que o protocolo original do S.A.P.C.I. foi elaborado para o hóquei do gelo.

Na segunda área (B), os tipos de tarefas instruccionais adoptados são baseados na classificação de Rink (1993), constituídos por quatro códigos.

A terceira área (C) é constituída por quatro códigos e seguimos a metodologia utilizada por Silverman, Kullina, & Crull, (1995).

Na quarta área (D) constituída por dois códigos, são considerados os tipos de exigência baseados no instrumento de Tousignant e Siedentop (1983), adaptado por Hastie e Vlaisavljevic (1999).

| “O quê” | | | |
|--|---------|--------------------|---------|
| Técnica | | | |
| Ofensiva | Códigos | Defensiva | Códigos |
| 1. Condução | TOC | 1. Desarme | TDD |
| 2. Recepção, controlo e domínio | TORCD | 2. Intercepção | TDI |
| 3. Drible, finta e simulação | TODFS | 3. Guarda-redes | TDGR |
| 4. Passe | TOP | 4. Jogo de cabeça | TDJC |
| 5. Lançamento linha lateral | TOLLL | | |
| 6. Marcação de livres | TOML | | |
| 7. Guarda-redes | TOGR | | |
| 8. Jogo de cabeça | TOJC | | |
| 9. Remate | TOR | | |
| Táctica Individual | | | |
| Ofensiva | Códigos | Defensiva | Códigos |
| 1. Jogo posicional | TIOJP | 1. Jogo posicional | TIDJP |
| 2. Desmarcação | TIOD | 2. Marcação | TIDM |
| 3. Penetração | TIOP | 3. Compensação | TIDC |
| 4. Esquemas tácticos (Estrutura de jogo) | TIOEJ | | |
| Situações Neutras | | | |

| | | | |
|--|----------------|--|----------------|
| 1. Bola dividida/confusão | | | SNBDC |
| Táctica Colectiva | | | |
| Ofensiva | Códigos | Defensiva | Códigos |
| 1. Cobertura Ofensiva | TCOCO | 1. Contenção | TCDC |
| 2. Mobilidade | TCOM | 2. Cobertura Defensiva | TCDCD |
| 3. Espaço - largura | TCOEL | 3. Equilíbrio | TCDE |
| 4. Espaço - profundidade | TCOEP | 4. Concentração - largura | TCDCL |
| 5. Métodos de jogo – ataque organizado | TCOMJAO | 5. Concentração - profundidade | TCDCP |
| 6. Métodos de jogo – contra-ataque | TCOMJCA | 6. Métodos de jogo – defesa à zona | TCDMJZ |
| | | 7. Métodos de jogo – defesa mista | TCDMJDM |
| | | 8. Métodos de jogo – defesa individual | TCDMJDI |
| Regras | | | |
| 1. Violações | RV | 2. Faltas | RF |
| Categoria Energético-Funcional | | | CEF |
| Categoria Psicológica | | | CP |
| “Quando” | | | |
| Em Ação | | | A |
| Não está em ação | | | NA |
| “Como” | | | |
| Instrução | | | |
| 1. Geral | | | IG |
| 2. Específica | | | IE |
| Feedback | | | |
| 1. Descritivo Correcto | FDC | 5. Questionamento Específico | FQE |
| 2. Descritivo Errado | FDE | 6. Informação Avaliativa Positiva | FIAP |
| 3. Prescritivo | FP | 7. Informação Avaliativa Negativa | FIAN |
| 4. Questionamento Geral | FQG | 8. Encorajamento | FE |
| Feedback-Forma | | | |
| 1. Auditivo | FFA | 3. Auditivo-Quinestésico | FFAQ |
| 2. Auditivo-Visual | FFAV | 4. Auditivo-Visual-Quinestésico | FFAVQ |
| “A Quem” | | | |
| 1. Individual | | | I |
| 2. Subgrupo | | | SG |
| 3. Equipa | | | E |
| Natureza das tarefas instruccionais | | | |

| | | | |
|--|-------|---|--------|
| 1. Informação | TTI | 3. Aplicação | TTA |
| 2. Refinamento | TTR | 4. Extensão | TTE |
| Nível de explicitação na apresentação das tarefas instrucionais | | | |
| 1. Resultado | NETIR | 3. Produto-critério | NETIPC |
| 2. Situação | NETIS | 4. Forma-critério | NETIFC |
| Tipo de exigência no sistema de responsabilização dos praticantes na apresentação das tarefas instrucionais | | | |
| 1. Centrada na Participação/esforço | TEPE | 2. Centrada na Qualidade da performance | TEQP |

Tabela 2 – *S.A.P.C.I. The Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions* (Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo)

4.2.4. Registo das observações

Optámos pelo método de registo de ocorrências, que se caracteriza pelo registo sucessivo dos comportamentos previamente definidos. Após cada filmagem, procedemos à passagem do filme para o computador portátil armazenando-o em formato *Windows Media Player*.

Os vídeos recolhidos foram observados no programa Match Vision Studio 4, software utilizado para a observação desportiva. Foi realizada a análise para obter os valores absolutos de cada uma das categorias que posteriormente foram transformados em valores relativos, para análise estatística no Software SPSS 18.0 Windows.

4.2.5. Fidelidade do sistema

Esta investigação possuiu 2 observadores, sendo um deles o responsável por este estudo (Observador 1) e o outro (Observador 2) com conhecimentos em observação, pois realizou uma investigação dentro dos mesmos parâmetros.

Foi realizado o treino dos observadores seguindo as sugestões de Rodrigues (1997):

- **1ª Fase: Identificação das categorias do sistema**

Apresentação do objectivo do sistema e descrição dos comportamentos pretendidos para o presente estudo, através de fichas e imagens;

- **2ª Fase: Discussão do protocolo de observação**

Os observadores compreenderam com exatidão a definição dos códigos das categorias, identificando alguns dos comportamentos observados;

- **3ª Fase: Avaliação da aprendizagem das categorias**

Discussão sobre o conhecimento de todo o sistema de observação e as suas definições;

- **4ª Fase: Prática e aplicação do sistema de observação**

Aplicação prática de um período do sistema de observação com posterior esclarecimento de dúvidas;

- **5ª Fase: Teste de Fidelidade**

Após a realização do treino de observadores, foi testada a fidelidade inter e intra-observador para verificar a consistência, estabilidade e acordo da observação, relativamente ao instrumento de Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo.

Inicialmente foi visionado um vídeo e feita a respectiva codificação, utilizando o método de registo de ocorrências, por ambos os observadores, tendo sido utilizada a medida de concordância Kappa de Cohen sugerida por (M. H. Pestana & Gageiro, 2005).

Segundo estes autores o nível de concordância, dado pelo valor do Kappa de Cohen, é:

- Excelente para valores maiores ou iguais a 0.75 (75%);
- Suficiente a Bom para valores entre 0.40 e 0.75 (40 a 75%);
- Fraco para valores menores do que 0.40 (40%).

Os observadores estiveram devidamente separados, para que não tivessem acesso oral ou visual aos registos do outro.

Os valores obtidos para a fidelidade inter-observador e intra-observador encontram-se apresentados na Tabela 3.

| FIDELIDADE | | INTER OBSERVADOR | | INTRA OBSERVADOR 1 | | INTRA OBSERVADOR 2 | |
|--------------------------------|------------|---------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| Dimensões | Categorias | Valor de Kappa | P | Valor de Kappa | P | Valor de Kappa | P |
| Técnica | TOC | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TORCD | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 0,973 | 0,000 |
| | TODFS | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TOP | 0,984 | 0,000 | 0,984 | 0,000 | 0,953 | 0,000 |
| | TOLL | * | - | * | - | * | - |
| | TOML | * | - | * | - | * | - |
| | TOGR | * | - | * | - | * | - |
| | TOJC | * | - | * | - | * | - |
| | TOR | * | - | * | - | * | - |
| | TDD | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TDI | * | - | * | - | * | - |
| | TDGR | * | - | * | - | * | - |
| | TDJC | * | - | * | - | * | - |
| Táctica Individual | TIOJP | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TIOD | 0,906 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TIOP | * | - | * | - | * | - |
| | TIOEJ | * | - | * | - | * | - |
| | TIDJP | * | - | * | - | * | - |
| | TIDM | * | - | * | - | * | - |
| | TIDC | * | - | * | - | * | - |
| Situações Neutras | SNBDC | 1,000 | 0,000 | 0,855 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| Táctica Colectiva | TCOCO | 1,000 | 0,000 | 0,886 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TCOM | 0,852 | 0,000 | 0,931 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TCOEL | 0,923 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 0,981 | 0,000 |
| | TCOEP | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TCOMJAO | * | - | * | - | * | - |
| | TCOMJCA | * | - | * | - | * | - |
| | TCDC | * | - | * | - | * | - |
| | TCDCD | * | - | * | - | * | - |
| | TCDE | * | - | * | - | * | - |
| | TCDCL | * | - | * | - | * | - |
| | TCDCP | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TCDMJZ | * | - | * | - | * | - |
| | TCDMJDM | * | - | * | - | * | - |
| | TCDMJDI | * | - | * | - | * | - |
| Regras | RV | * | - | * | - | * | - |
| | RF | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| Categoria Energético-Funcional | CEF | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 0,963 | 0,000 |
| Categoria Psicológica | CP | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 0,966 | 0,000 |

| | | | | | | | |
|---------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| “Quando” | A | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | NA | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| “Como” | IG | 0,930 | 0,000 | 0,925 | 0,000 | 0,948 | 0,000 |
| | IE | 0,930 | 0,000 | 0,925 | 0,000 | 0,948 | 0,000 |
| | FDC | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | FDE | 0,855 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 0,906 | 0,000 |
| | FP | 0,968 | 0,000 | 0,979 | 0,000 | 0,969 | 0,000 |
| | FQG | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | FQE | * | -- | 1,000 | 0,000 | * | - |
| | FIAP | 0,934 | 0,000 | 0,973 | 0,000 | 0,973 | 0,000 |
| | FIAN | 0,963 | 0,000 | 0,928 | 0,000 | 0,960 | 0,000 |
| | FE | 0,958 | 0,000 | 0,958 | 0,000 | 0,932 | 0,000 |
| | FFA | 0,978 | 0,000 | 0,954 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | FFAV | 0,975 | 0,000 | 0,951 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | FFAQ | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | FFAVQ | * | - | * | - | * | - |
| “A Quem” | I | 0,971 | 0,000 | 0,985 | 0,000 | 0,956 | 0,000 |
| | SG | 0,970 | 0,000 | 0,985 | 0,000 | 0,955 | 0,000 |
| | E | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| Natureza das Tarefas | TTI | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TTR | * | - | * | - | * | - |
| | TTA | * | - | * | - | * | - |
| | TTE | * | - | * | - | * | - |
| Nível de Explicação das Tarefas | NETIR | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | NETIS | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | NETIPC | * | - | * | - | * | - |
| | NETIFC | * | - | * | - | * | - |
| Tipo de exigência das Tarefas | TEPE | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 | 1,000 | 0,000 |
| | TEQP | * | - | * | - | * | - |

Tabela 3 – Fidelidade Inter-Observadores e Intra-Observadores

* Comportamento não codificado pelos observadores. Não sendo possível calcular o valor de Kappa de Cohen considera-se a existência de concordância sendo este valor constante.

4.2.6. Tratamento Estatístico

No tratamento dos dados recolhidos foi utilizado a estatística descritiva, parâmetros de tendência central – média, parâmetros de dispersão – desvio padrão, limites de variação e percentagem. A apresentação destes resultados foi feita através de tabelas e gráficos de barras e bigodes (*outliers*), para compreender melhor a sua análise.

Relativamente à comparação entre resultados dos treinadores de Escolas e treinadores de Infantis, no que respeita à instrução, e dado que a distribuição não é

normal (teste de Kolmogorov Smirnov) foi utilizada um teste não-paramétrico: U-Mann Whitney, com um intervalo de significância $<0,05$.

O tratamento estatístico foi feito através do programa de estatística informática para Análise de Dados em Ciências Sociais – SPSS 18®.

4.2.7. Limitações do Estudo

Uma das limitações dos estudos com observação está relacionada com o facto de a observação poder alterar o comportamento dos jogadores e dos treinadores. Como o objectivo a estudar não é o comportamento dos jogadores, é feita referência ao facto do comportamento dos jogadores ser alterado, e por consequência poderá alterar o comportamento dos treinadores (Moreira & Januário, 2004).

Por questões de ética na investigação é necessário informar os treinadores e os jogadores que estão a ser observados e gravados em vídeo, pelo que esta é naturalmente uma limitação inerente a este tipo de método de investigação.

A recolha dos dados foi realizada entre os meses de Novembro e Março. Este período alargado esteve condicionado pelo facto de as observações serem realizadas ao ar livre, onde as condições meteorológicas adversas impossibilitaram uma recolha mais rápida dos dados.

O número de jogadores por treino pode interferir nas intervenções. Treinar com 8 jogadores é muito diferente de treinar 15 jogadores.

CAPÍTULO V

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Análise da Intervenção Pedagógica do Conteúdo

Relativamente aos registos das intervenções pedagógicas do conteúdo efectuados no nosso estudo (n=12), observamos um total de 3656 intervenções dos treinadores. Nos treinadores não licenciados, no escalão de Escolas ocorreram 1905 intervenções e 1751 intervenções no escalão de Infantis.

Dos valores encontrados na Tabela 4 deparamos que os treinadores emitem em média 3,83 Unidades de Informação por minuto (UI/Min.), não existindo diferenças significativas nos diferentes grupos etários.

| | Min | Máx | Média | D.P | Valor da Estatística | Sig. |
|----------|------|------|-------|------|----------------------|-------|
| UI/Min. | 2,11 | 6,70 | 3,83 | 1,26 | 14,000 | 0,522 |
| Escolas | 2,11 | 6,70 | 3,77 | 1,54 | | |
| Infantis | 2,43 | 5,03 | 3,88 | 1,04 | | |

Tabela 4 – Dados descritivos relativos à quantidade de intervenções pedagógicas do conteúdo por minuto (UI/Min.)

Em consonância com os resultados obtidos com Farias (2007), 3 UI/min. nos treinadores não licenciados, o valor de 3,83 UI/min. da nossa amostra corresponde aos valores de média instrução emitida pelos treinadores, segundo a escala efectuada por Santos (2003):

- Pouca instrução (1 a 3 UI/min.);
- Média instrução (3 a 5 UI/min.);
- Muita instrução (5 a 10 UI/min.).

Encontramos dois treinadores, um em cada escalão, onde a sua taxa de intervenção por minuto é diferente da dos restantes. O treinador de Escolas, posteriormente identificado, com o número 5, representa o valor máximo 6,70 UI/Min (muita instrução) e o treinador de Infantis, identificado com o número 8, regista os valores mínimos de taxa de intervenção com 2,43 UI/Min (pouca instrução).

5.2. Análise descritiva e comparativa das intervenções pedagógicas do conteúdo dos treinadores de Escolas e Infantis

5.2.1. Dimensão “O Quê”

Relativamente à dimensão “O Quê” do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo iremos apresentar uma análise comparativa entre os treinadores de Escolas e os treinadores de Infantis, onde na Tabela 5, constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências.

Da análise da Tabela 5 podemos concluir que os conteúdos das intervenções verbais transmitidos pelos treinadores de Escolas recaem na categoria Psicológica, com 35,3% das ocorrências. Seguidamente as intervenções são mais direccionadas para os conteúdos Técnicos, Táticos Colectivos e Táticos Individuais, com respectivamente, 27,8%, 18,8% e 12,9% de ocorrências registadas. A categoria Energético-Funcional tem um registo de ocorrência de 4% das intervenções transmitidas e as categorias de Situações Neutras e Regras possuem irrelevância de intervenções com 0,6% e 0,3% respectivamente.

A categoria Psicológica apresenta o maior valor de desvio padrão com 65,4, o que significa que entre os treinadores de Escolas existe uma importância atribuída muito divergente relativamente a esta categoria.

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|------|------|-------------------------|----------|-----|-----|-------|------|------|----------------------|-------|
| N=1905 | Min | Máx | Média | D.P | % | Dimensões | N=1751 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 530 | 35 | 168 | 88,3 | 45,0 | 27,8 | Técnica | 459 | 36 | 130 | 76,5 | 37,6 | 26,2 | U= 16,000 | 0,749 |
| 246 | 18 | 76 | 41 | 23,2 | 12,9 | Táctica Individual | 224 | 14 | 67 | 37,3 | 20,5 | 12,7 | U= 15,500 | 0,688 |
| 359 | 29 | 119 | 59,8 | 37,4 | 18,8 | Táctica Colectiva | 238 | 15 | 81 | 39,6 | 25,6 | 13,5 | U= 12,000 | 0,336 |
| 12 | 1 | 3 | 2 | 0,6 | 0,6 | Situações Neutras | 11 | 0 | 4 | 1,8 | 1,3 | 0,6 | U= 15,500 | 0,655 |
| 7 | 0 | 2 | 1,1 | 0,9 | 0,3 | Regras | 13 | 0 | 10 | 2,1 | 3,8 | 0,7 | U= 15,500 | 0,676 |
| 77 | 0 | 24 | 12,8 | 8,7 | 4 | C. Energético-Funcional | 86 | 8 | 28 | 14,3 | 8,2 | 4,9 | U= 18,000 | 1,000 |
| 674 | 50 | 207 | 112,3 | 65,4 | 35,3 | C. Psicológica | 720 | 54 | 171 | 120 | 40,3 | 41,1 | U= 15,000 | 0,631 |

Tabela 5 – Dados descritivos gerais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

As intervenções pedagógicas de conteúdo dos treinadores de Infantis revelaram a mesma tendência dos treinadores de Escolas. A categoria Psicológica apresenta valores de 41,1% das intervenções, seguidos dos conteúdos Técnicos, Táticos Colectivos, Táticos Individuais e categoria Energético-Funcional, com respectivamente 26,2%, 13,5%, 12,7% e 4,9% de registo de ocorrências. As categorias de Regras e Situações Neutras neste grupo possuem uma relevância similar insignificante de intervenções com 0,7% e 0,6% respectivamente.

Neste grupo existe também diversidade na distribuição dos valores encontrados no nosso estudo, sendo a categoria Psicológica a que apresenta o maior valor de desvio padrão de 41,1.

De acordo com o referido não podemos afirmar que se comprova a hipótese 1 definida no nosso estudo – *“Ambos os treinadores emitem conteúdos que incidam fundamentalmente na categoria técnica.”* Os conteúdos incidem fundamentalmente na categoria Psicológica, seguidos da categoria Técnica. Os resultados encontrados coincidem com os resultados efectuados nos estudos de Pacheco (2002) e Rosa (2003). A ocorrência dos registos na categoria Psicológica, segundo Nerin (1986) e Zeytang (2001), apontam as intervenções como indutores de efeitos motivacionais, de confiança e estímulo, auxiliando a mobilização dos recursos dos jogadores para melhoria das suas *performances*. No estudo de Farias (2007), a categoria técnica surge como a categoria mais privilegiada por parte dos treinadores licenciados e não licenciados e no estudo de Cruz (2002), a categoria técnica prevalece quer nos técnicos mais experientes e menos experientes.

O Gráfico 1, alusivo aos valores médios percentuais das intervenções verbais, indica-nos que ambos os treinadores de Escolas e Infantis utilizam mais intervenções de carácter psicológico, seguidos de conteúdos Técnicos, Táticos Colectivos e Táticos Individuais. As categorias de Regras e Situações Neutras ocorrem com menor frequência.

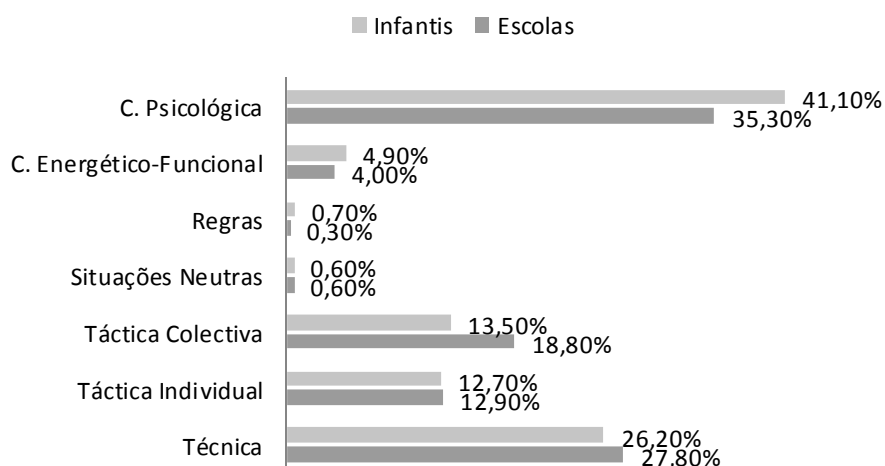


Gráfico 1 – Valores médios percentuais das intervenções verbais relativos às categorias da dimensão “O Quê” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Ao compararmos os nossos dados relativos à dimensão “O Quê” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis através técnica estatística U-Mann Whitney, tendo em conta que os resultados da nossa amostra são uma distribuição não normal, encontramos o valor da estatística e o intervalo de significância (Sig.) ($<0,05$) apresentados na Tabela 5.

Uma vez que o valor de *Sig.* demonstrou ser sempre superior a 0,05, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas referentes aos conteúdos relativos à dimensão “O Quê”. Não podemos afirmar que se comprova a hipótese 2 – “*Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à dimensão “O Quê”, conteúdos transmitidos durante o treino.*”

No entanto os treinadores de Escolas emitem um número de intervenções pedagógicas do conteúdo superior ao dos treinadores de Infantis.

Alves & Rodrigues (1999) referem que os treinadores com mais sucesso são os que fornecem mais intervenções pedagógicas do conteúdo com ganhos de aprendizagem por parte dos atletas. Isto não significa que os treinadores de Escolas possuam um perfil pedagógico mais produtivo.

Na Tabela 6 constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências das intervenções pedagógicas do conteúdo da dimensão “O Quê” do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo das subcategorias da Técnica, Tática e Regras.

Verificamos que os treinadores de Escolas privilegiam os conteúdos de ordem Técnica Ofensiva sobre os conteúdos de ordem Técnica Defensiva, com respectivamente 42,5% e 3,8% das intervenções. A Tática Colectiva Ofensiva assume valores de 26,3% de intervenções sobre a Tática Colectiva Defensiva com 5% das ocorrências. Na mesma orientação anterior a Tática Individual Ofensiva supera as intervenções sobre a Tática Individual Defensiva, com 16,6% e 4,9% das ocorrências. Inserida na categoria de Regras, as subcategorias de Faltas e Violações apresentam valores muito semelhantes e bastante insignificativos na frequência da sua utilização (0,5% e 0%).

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|------|------|-----------------------|----------|-----|-----|-------|------|------|----------------------|-------|
| N=1142 | Min | Máx | Média | D.P | % | Dimensões | N=934 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 486 | 32 | 158 | 81 | 42,1 | 42,5 | Técnica Ofensiva | 407 | 29 | 123 | 67,8 | 36 | 43,5 | U= 16,000 | 0,749 |
| 44 | 0 | 14 | 7,3 | 5,5 | 3,8 | Técnica Defensiva | 52 | 4 | 19 | 8,6 | 5,4 | 5,5 | U= 16,000 | 0,747 |
| 190 | 9 | 59 | 31,6 | 20,2 | 16,6 | Tática Ind. Ofensiva | 133 | 8 | 33 | 22,1 | 9,9 | 14,2 | U= 14,000 | 0,521 |
| 56 | 2 | 17 | 9,3 | 5,1 | 4,9 | Tática Ind. Defensiva | 91 | 2 | 42 | 15,1 | 14,5 | 9,7 | U= 15,000 | 0,629 |
| 301 | 15 | 111 | 50,1 | 35,5 | 26,3 | Tática Col. Ofensiva | 182 | 10 | 67 | 30,3 | 23,7 | 19,4 | U= 10,000 | 0,197 |
| 58 | 3 | 30 | 9,6 | 10,1 | 5 | Tática Col. Defensiva | 56 | 0 | 35 | 9,3 | 13,6 | 5,9 | U= 12,000 | 0,520 |
| 1 | 0 | 1 | 0,1 | 0,4 | 0 | Regras Violações | 1 | 0 | 1 | 0,1 | 0,4 | 0,1 | U= 18,000 | 1,000 |
| 6 | 0 | 2 | 1 | 0,8 | 0,5 | Regras Faltas | 12 | 0 | 9 | 2 | 3,4 | 1,2 | U= 17,000 | 0,865 |

Tabela 6 – Dados descritivos, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” relativos às subcategorias da técnica, tática e regras transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Os treinadores de Infantis também atribuem maior importância à subcategoria de Técnica Ofensiva sobre a Defensiva (43,5% e 5,5%) respectivamente. Segue-se a mesma tendência de valorizar os conteúdos Ofensivos sobre os Defensivos, a Tática Colectiva Ofensiva apresenta um valor médio percentual de 19,4% perante os 5,9% da Tática Colectiva Defensiva. A Tática Individual Ofensiva sobrepõe-se à Tática Individual Defensiva com valores médios percentuais de 14,2% e 9,7% respectivos. As subcategorias de Faltas e Violações apresentam valores muito reduzidos de ocorrências, nomeadamente de 1,2% e 0,1%).

Os valores médios percentuais das intervenções verbais apresentados no Gráfico 2, indica-nos que ambos os treinadores utilizam mais intervenções de índole Ofensivo

sobre o Defensivo. Verificamos que as intervenções privilegiadas são de natureza Técnica, Tática Colectiva e Tática Individual.

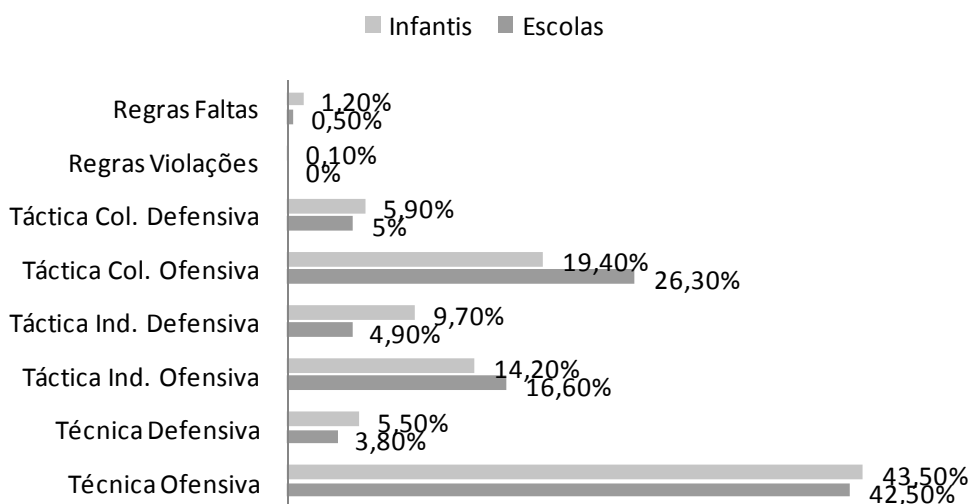


Gráfico 2 - Valores médios percentuais das intervenções verbais relativos às subcategorias da dimensão “O Quê” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Verifica-se ainda através da Tabela 6, que não existem diferenças estatisticamente significativas das intervenções pedagógicas do conteúdo das subcategorias referenciadas.

O facto de a nossa amostra ser reduzida poderá justificar a inexistência de diferenças estatisticamente significativas.

No que respeita aos dados descritivos dos conteúdos das intervenções verbais relativos à categoria Técnica, onde na Tabela 7 constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências, verificou-se que o Passe é o conteúdo mais abordado (32,8%) pelos treinadores de Escolas, seguido do Remate (16,7%), a Condução de bola (16,6%) e a Recepção Controle e Domínio (12,6%). Os valores encontrados para os conteúdos Ofensivos de Marcação de Livres e Jogo de Cabeça são quase nulos (0,3%), salientando a Técnica Defensiva Jogo de Cabeça com registos nulos (0%).

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|------|------|-----------|----------|-----|-----|-------|------|------|----------------------|----------|
| N=530 | Min | Máx | Média | D.P | % | Técnica | N=459 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 88 | 4 | 36 | 14,6 | 11,7 | 16,6 | TOC | 51 | 2 | 24 | 8,5 | 8,3 | 11,1 | U= 10,000 | 0,199 |
| 67 | 2 | 24 | 11,1 | 7,7 | 12,6 | TORCD | 65 | 0 | 36 | 10,8 | 12,9 | 14,1 | U= 14,000 | 0,519 |
| 12 | 0 | 6 | 2 | 2,7 | 2,2 | TODFS | 42 | 0 | 21 | 7 | 8,2 | 9,1 | U= 11,000 | 0,245 |
| 174 | 7 | 61 | 29 | 19,4 | 32,8 | TOP | 142 | 5 | 62 | 23,6 | 19,7 | 30,9 | U= 14,000 | 0,522 |
| 22 | 1 | 5 | 3,6 | 1,5 | 4,1 | TOLL | 9 | 0 | 4 | 1,5 | 1,5 | 1,9 | U= 5,500 | 0,042(*) |
| 2 | 0 | 1 | 0,3 | 0,5 | 0,3 | TOML | 1 | 0 | 1 | 0,1 | 0,4 | 0,2 | U= 15,000 | 0,523 |
| 30 | 2 | 8 | 5 | 2,1 | 5,6 | TOGR | 10 | 0 | 7 | 1,6 | 2,7 | 2,1 | U= 5,500 | 0,043(*) |
| 2 | 0 | 1 | 0,3 | 0,5 | 0,3 | TOJC | 2 | 0 | 2 | 0,3 | 0,8 | 0,4 | U= 16,000 | 0,673 |
| 89 | 5 | 29 | 14,8 | 8,1 | 16,7 | TOR | 85 | 2 | 25 | 14,1 | 8,9 | 18,5 | U= 18,000 | 1,000 |
| 12 | 0 | 3 | 2 | 1,2 | 2,2 | TDD | 17 | 0 | 5 | 2,8 | 2,4 | 2,6 | U= 14,500 | 0,566 |
| 14 | 0 | 5 | 2,3 | 1,7 | 2,6 | TDI | 3 | 0 | 2 | 0,5 | 0,8 | 0,6 | U= 6,000 | 0,045(*) |
| 18 | 0 | 8 | 3 | 3,2 | 3,3 | TDGR | 30 | 0 | 14 | 5 | 4,8 | 6,5 | U= 13,500 | 0,463 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | TDJC | 2 | 0 | 1 | 0,3 | 0,5 | 0,4 | U= 12,000 | 0,138 |

Tabela 7 - Dados descritivos dos conteúdos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” relativos à categoria da técnica transmitida pelos treinadores de Escolas e Infantis

(*) Diferenças estatisticamente significativas

Os treinadores de Infantis privilegiam os conteúdos Técnicos Ofensivos relativos ao Passe (30,9%). Sucedem-se os conteúdos, também Ofensivos, Remate (18,5%), Recepção Controle e Domínio (14,1%) e a Condução de Bola (11,1%). Não existindo registos nulos, encontramos a Técnica Jogo de Cabeça Defensiva e Ofensiva com 0,4% de ocorrências e a Técnica Ofensiva de Marcação de Livres com 0,2% de intervenções.

Os valores da Tabela 7 ainda nos indicam que a amostra é muito heterogénea, visto que o valor do desvio padrão supera em 53,8% os valores médios das variáveis relativas à categoria da Técnica.

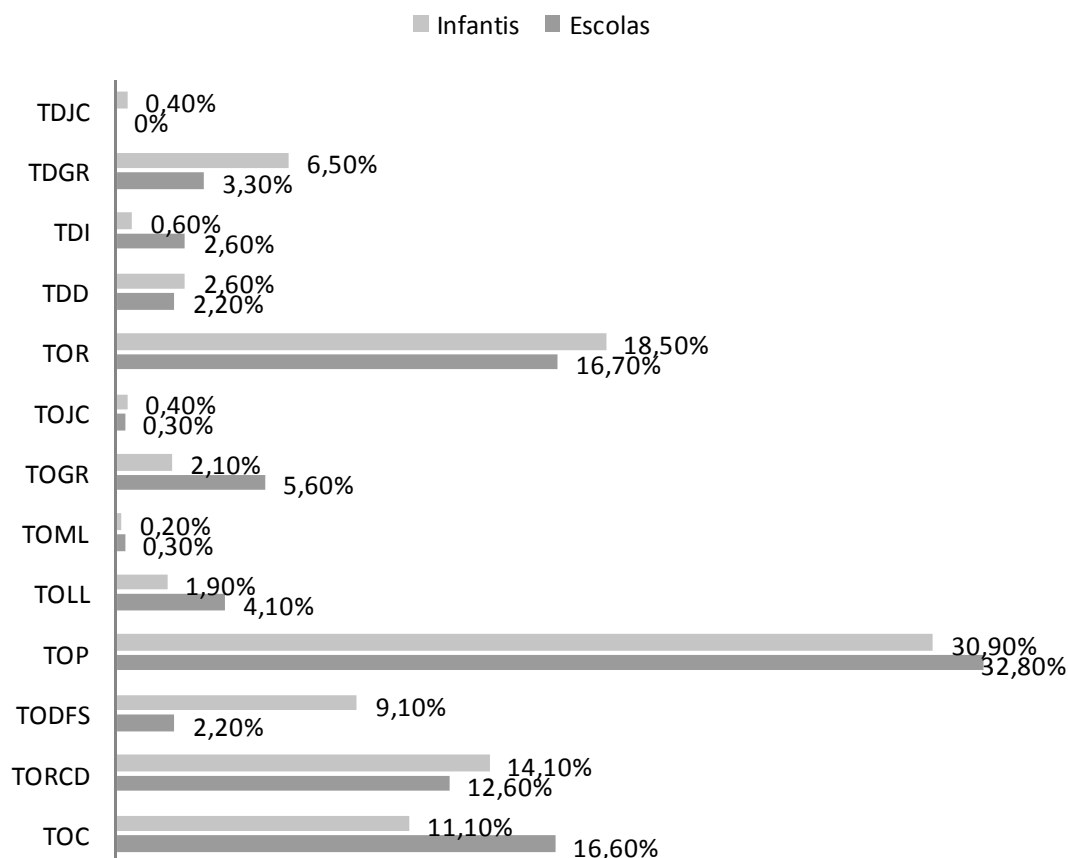


Gráfico 3 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “O Quê” relativos à categoria da técnica transmitida pelos treinadores de Escolas e Infantis

Através do Gráfico 3, relativo aos valores médios percentuais das intervenções da categoria Técnica, ambos os treinadores emitem mais informações referentes à Técnica Ofensiva, nomeadamente ao Passe, ao Remate, à Condução de Bola e à Recepção Controle e Domínio. A Marcação de Livres e o Jogo de Cabeça (Ofensivo e Defensivo) apresentam valores com ocorrências reduzidas.

Constatamos pela Tabela 7 que existem diferenças estatisticamente significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis. Traduzem-se ofensivamente nas variáveis Lançamento de Linha Lateral e Guarda-Redes e defensivamente na variável Intercepção.

Verificamos que os treinadores de Escolas privilegiam as variáveis Técnica Ofensiva Lançamento de Linha Lateral, Técnica Ofensiva Guarda-Redes e Técnica Defensiva Intercepção relativamente aos treinadores de Infantis.

Existe uma preocupação nos treinadores de Escolas em desenvolver e eliminar os erros técnicos dos jogadores. As diferenças significativas das respectivas variáveis possuem 23% da totalidade observada.

Mesquita (2002) refere que os erros técnicos comprometem a eficácia, onde o refinamento técnico incrementa uma elevada prestação. Esta significância poderá demonstrar que os treinadores de Escolas possuem um perfil de intervenção mais condicente com os treinadores de sucesso.

Podemos constatar pela Tabela 8, que os conteúdos mais abordados relativos à Tática Individual, os treinadores de Escolas valorizam o Jogo Posicional, registando 61,7% de ocorrências de carácter ofensivo e 18,2% de carácter defensivo. Ainda predominando o carácter Ofensivo, encontramos registos alusivos aos conteúdos da Marcação (8,5%) e Esquemas Tácticos (Estrutura de Jogo) (6%). A Penetração manifesta o valor de menor expressão com 0,8% das ocorrências.

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|------|------|-------------------|----------|-----|-----|-------|-----|------|----------------------|-------|
| N=246 | Min | Máx | Média | D.P | % | Tática Individual | N=224 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 152 | 4 | 50 | 25,3 | 16,8 | 61,7 | TIOJP | 99 | 5 | 26 | 16,5 | 7,5 | 44,1 | U= 12,000 | 0,337 |
| 21 | 0 | 8 | 3,5 | 3,2 | 8,5 | TIOD | 16 | 0 | 5 | 2,6 | 2 | 7,1 | U= 15,500 | 0,686 |
| 2 | 0 | 2 | 0,3 | 0,8 | 0,8 | TIOP | 4 | 0 | 2 | 0,6 | 0,8 | 1,7 | U= 13,000 | 0,338 |
| 15 | 0 | 7 | 2,5 | 2,5 | 6 | TIOEJ | 14 | 0 | 7 | 2,3 | 2,8 | 6,2 | U= 15,500 | 0,682 |
| 45 | 1 | 17 | 7,5 | 5,9 | 18,2 | TIDJP | 62 | 1 | 19 | 10,3 | 7,3 | 27,6 | U= 13,500 | 0,470 |
| 8 | 0 | 3 | 1,3 | 1,3 | 3,2 | TIDM | 29 | 0 | 23 | 4,8 | 9 | 12,9 | U= 16,000 | 0,739 |
| 3 | 0 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1,2 | TIDC | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | U= 9,000 | 0,056 |

Tabela 8 - Dados descritivos dos conteúdos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” relativos à categoria da tática individual, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Os treinadores de Infantis também privilegiam os conteúdos relativos ao Jogo Posicional, sendo os de ordem Ofensiva (44,1%) superiores aos de ordem Defensiva (27,6%). A Tática Individual Defensiva Marcação obteve registos na ordem de 12,9% seguido da Tática Individual Ofensiva Desmarcação com 7,1%. Os Esquemas Tácticos (Estrutura de Jogo) registaram 6,2% de ocorrências e é de salientar que a categoria Defensiva Compensação obteve referência nula.

Através do Gráfico 4, relativo aos valores médios percentuais das intervenções da categoria Técnica, ambos os treinadores privilegiam a categoria Jogo Posicional

Ofensivo e Defensivo, respectivamente. Os conteúdos menos utilizados são relativos à Tática Individual Defensiva Compensação e Tática Individual Ofensiva Penetração.

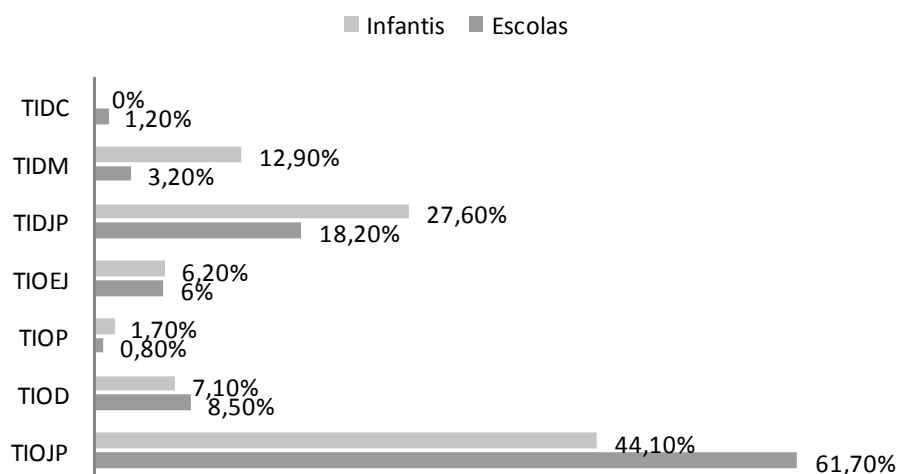


Gráfico 4 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “O Quê” relativos à categoria da tática individual, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Nesta dimensão, Tática Individual, representada pelos dados da Tabela 8, verificamos a inexistência de diferenças estatisticamente significativas relativamente às intervenções pedagógicas do conteúdo utilizado pelos treinadores de Escolas e Infantis. Referenciando o valor registado com o código TIDC (Tática Individual Defensiva Compensação), como o valor mais próximo da significância (0,056) em favor dos treinadores de Escolas.

Na Tabela 9 constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências das intervenções pedagógicas do conteúdo da dimensão “O Quê” do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo da categoria da Tática Colectiva.

As intervenções pedagógicas mais utilizadas pelos treinadores de Escolas abarcam o conteúdo ofensivo das categorias Cobertura Ofensiva (27,5%), Mobilidade (24,5%), Espaço-Largura (16,4%) e Métodos de Jogo-Ataque Organizado (8,6%). Os conteúdos defensivos surgem em segundo plano com as categorias Equilíbrio (0,2%), Concentração-Largura (1,3%), Concentração-Profundidade (2,2%) e Cobertura Defensiva (6,9%). Os Métodos de Jogo Defensivos também surgem com frequências de

utilização muito reduzidas, de 1,1% para a Defesa à Zona e 1,6% para Defesa Individual. A categoria Defesa Mista não obteve qualquer registo.

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|------|------|-------------------|----------|-----|-----|-------|------|------|----------------------|-------|
| N=359 | Min | Máx | Média | D.P | % | Táctica Colectiva | N=238 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 99 | 2 | 38 | 16,5 | 13,6 | 27,5 | TCOCO | 69 | 6 | 24 | 11,5 | 7,6 | 28,9 | U= 15,000 | 0,688 |
| 88 | 2 | 45 | 14,6 | 16,3 | 24,5 | TCOM | 26 | 1 | 10 | 4,3 | 3,7 | 10,9 | U= 9,000 | 0,146 |
| 59 | 1 | 17 | 9,8 | 5,4 | 16,4 | TCOEL | 54 | 1 | 24 | 9 | 9,2 | 22,6 | U= 15,000 | 0,630 |
| 24 | 0 | 9 | 4 | 4,1 | 6,6 | TCOEP | 12 | 0 | 7 | 2 | 2,8 | 5 | U= 12,500 | 0,359 |
| 31 | 0 | 11 | 5,1 | 4,1 | 8,6 | TCOMJAO | 15 | 0 | 6 | 2,5 | 2,7 | 6,3 | U= 11,500 | 0,292 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | TCOMJCA | 6 | 0 | 3 | 1 | 1,2 | 2,5 | U= 9,000 | 0,059 |
| 25 | 0 | 18 | 4,1 | 7 | 6,9 | TCDC | 42 | 0 | 28 | 7 | 11,1 | 17,7 | U= 18,000 | 1,000 |
| 9 | 0 | 6 | 1,5 | 2,2 | 2,5 | TCDCD | 8 | 0 | 7 | 1,3 | 2,8 | 3,3 | U= 13,500 | 0,432 |
| 1 | 0 | 1 | 0,1 | 0,4 | 0,2 | TCDE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | U= 15,000 | 0,317 |
| 5 | 0 | 3 | 0,8 | 1,1 | 1,3 | TCDCCL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | U= 9,000 | 0,058 |
| 8 | 0 | 5 | 1,3 | 1,9 | 2,2 | TCDCP | 1 | 0 | 1 | 0,1 | 0,4 | 0,4 | U= 11,000 | 0,181 |
| 4 | 0 | 2 | 0,6 | 1 | 1,1 | TCDMJZ | 2 | 0 | 2 | 0,3 | 0,8 | 0,8 | U= 15,000 | 0,523 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | TCDMJDM | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | U= 18,000 | 1,000 |
| 6 | 0 | 3 | 1 | 1,5 | 1,6 | TCDMJDI | 3 | 0 | 3 | 0,5 | 1,2 | 1,2 | U= 15,000 | 0,523 |

Tabela 9 - Dados descritivos dos conteúdos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “O Quê” relativos à categoria da táctica colectiva transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Os treinadores de Infantis demonstram uma tendência mais equilibrada, pois procuram que ofensivamente a equipa utilize a Cobertura (28,9%), o Espaço-Largura (22,6%), a Mobilidade (10,9%) e defensivamente a Contenção (17,7%). As categorias defensivas Equilíbrio e Concentração-Largura apresentam registos de observação nulos. Relativamente ao Método de Jogo, a Defesa à Zona e Defesa Individual registaram-se 0,8% e 1,2% respectivamente. Em concordância com os treinadores de Escolas, a categoria relativa à Defesa Mista não obteve qualquer registo de ocorrência.

Com os dados da Tabela 9, verificamos que em ambos os escalões, os treinadores são muito heterogéneos nas suas intervenções pedagógicas. Verifica-se que os valores do desvio padrão são superiores em 64,2% aos valores médios obtidos nas variáveis Táctica Colectiva.

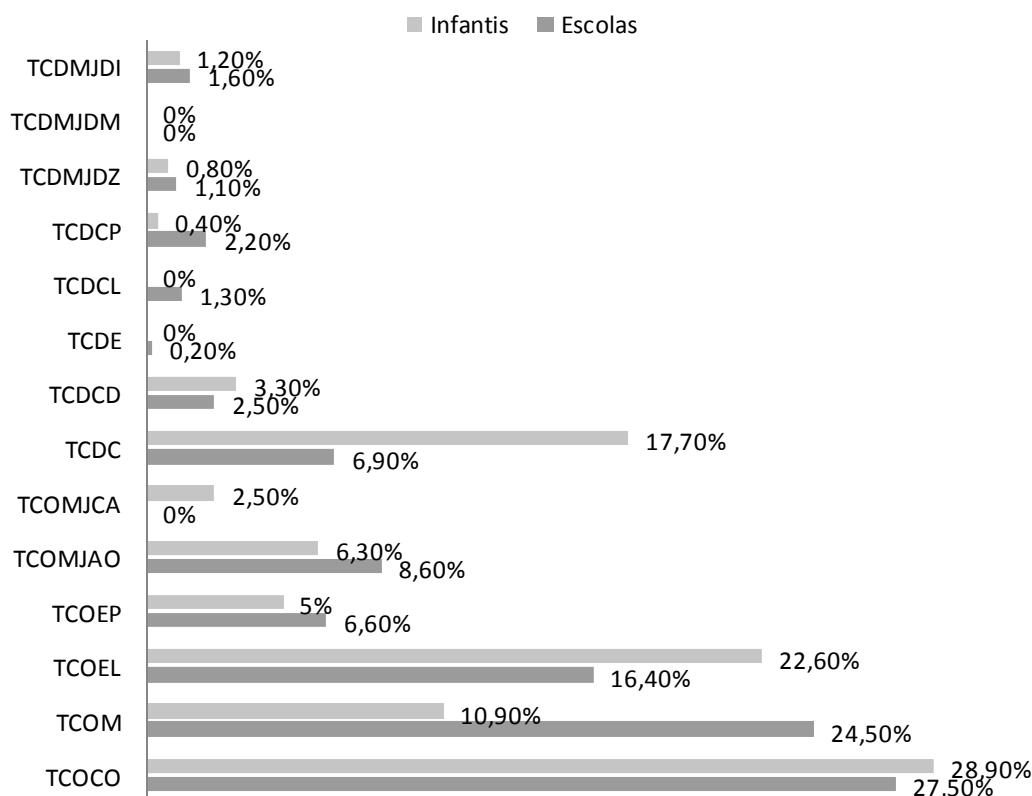


Gráfico 5 – Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “O Quê” relativos à categoria da tática colectiva transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

O Gráfico 5 indica-nos que os treinadores especializam a Cobertura Ofensiva como a variável mais registada. Posteriormente os treinadores de Escolas privilegiam as variáveis ofensivas Mobilidade, Espaço-Largura, Métodos de Jogo-Ataque Organizado e os treinadores de Infantis acentuam as suas intervenções de carácter ofensivo, na categoria Espaço-Largura, e defensivo, na categoria Contenção.

Com os dados da Tabela 9 verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas respeitantes ao conteúdo Tática Colectiva.

A existência do valor próximo da significância da variável Tática Colectiva Ofensiva Métodos de Jogo-Contra-Ataque (0,059) recai a favor dos treinadores de Infantis pelo facto de não existir qualquer registo de ocorrência da mesma variável nos treinadores de Escolas. Da mesma forma se justifica a existência do *Sig.* 0,058 da variável Tática Colectiva Defensiva Concentração-Largura, onde nesta situação não ocorreram registos referentes aos Treinadores de Infantis.

5.2.2. Dimensão “Quando”

Na Tabela 10 constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências das intervenções pedagógicas do conteúdo da dimensão “Quando” do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo da categoria da Tática Colectiva.

As intervenções pedagógicas mais utilizadas por ambos treinadores são referentes aos períodos de ação dos jogadores.

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|-------|------|------------------|----------|-----|-----|-------|------|------|----------------------|-------|
| N=1897 | Min | Máx | Média | D.P | % | Quando | N=1759 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 1843 | 122 | 540 | 307,1 | 161,7 | 97,1 | Em Ação | 1709 | 175 | 400 | 284,8 | 76,9 | 97,1 | U= 17,000 | 0,873 |
| 54 | 4 | 21 | 9 | 6,3 | 2,8 | Não está em Ação | 50 | 2 | 12 | 8,3 | 3,5 | 2,8 | U= 15,500 | 0,686 |

Tabela 10 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “Quando”, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Os treinadores de Escolas obtiveram maior registo de intervenções (1897) comparando com os treinadores de Infantis (1759). No entanto a percentagem média registada de intervenções em períodos de ação foi de 97,1% para ambos os treinadores.

Os 2,8% das intervenções pedagógicas do conteúdo foram registados em momentos de não ação dos jogadores, quer para os treinadores de Escolas ou Infantis.

O Gráfico 6 indica-nos claramente que ambos os treinadores intervêm quando os atletas estão em ação.

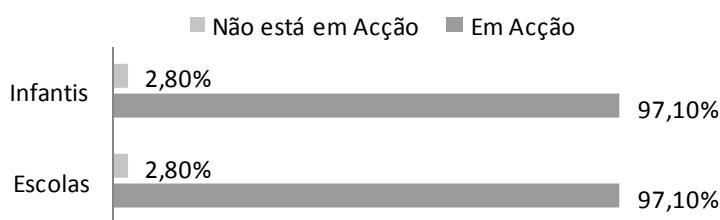


Gráfico 6 – Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “Quando”, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Encontrados os valores estatísticos e respectivos graus de significância relativos a quando é que os treinadores emitem as suas intervenções, verificamos a inexistência de diferenças estatisticamente significativas no momento de intervenção dos treinadores. Desta forma não podemos afirmar que se comprova a hipótese 3 – “Há

diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à dimensão “Quando”, no comportamento de instrução durante o treino.”

5.2.3. Dimensão “Como”

Os valores encontrados na Tabela 11, mínimos, máximos, média, desvio padrão e percentagem média de ocorrências, relativos às intervenções verbais dos treinadores da categoria Instrução, indicam-nos que os treinadores de Escolas privilegiam a Instrução Geral (85,9%) em detrimento da Instrução Específica (14%).

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|-------|------|------------|----------|-----|-----|-------|------|------|----------------------|-------|
| N=1897 | Min | Máx | Média | D.P | % | Instrução | N=1759 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 1630 | 99 | 491 | 271,6 | 152,4 | 85,9 | Geral | 1508 | 122 | 347 | 251,3 | 81,6 | 85,7 | U= 17,000 | 0,873 |
| 267 | 19 | 71 | 44,5 | 19,1 | 14 | Específica | 251 | 13 | 65 | 41,8 | 19,4 | 14,2 | U= 15,500 | 0,686 |

Tabela 11 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “Como” relativos à categoria da instrução, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Os treinadores de Infantis também empregam as suas intervenções mais direcionadas para a Instrução Geral (85,7%) do que para a Instrução Específica (14,2%).

Devemos salientar a heterogeneidade verificada para as diferentes categorias, onde o caso mais significativo, Instrução Geral, obtém valores de desvio padrão de 152,4 e 81,6, respectivamente nos treinadores de Escolas e Infantis, significando que a importância atribuída nesta categoria diverge entre os vários treinadores.

A visualização do Gráfico 7 indica-nos claramente que ambos os treinadores preferem intervir de uma forma Geral, excluindo a ação específica de como executar a habilidade ou estratégia ou jogar de acordo com as regras. Os treinadores solicitam ao (s) atleta (s) a realização das tarefas de uma forma mais abrangente e sem focalizar os critérios de êxito a atingir.

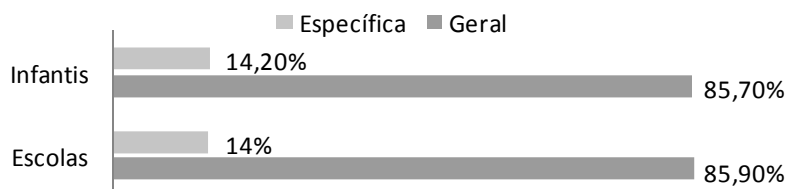


Gráfico 7 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “Como” relativos à categoria Instrução transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Comparando os resultados obtidos e apresentados os valores da estatística e respectivos graus de significância, deparamos que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à variável de Instrução.

A Tabela 12, apresenta os dados recolhidos referentes à categoria Feedback, onde constam os registos relativos aos valores mínimos, máximos, média, desvio padrão e percentagem de ocorrências.

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|------|------|-----------|----------|-----|-----|-------|------|------|----------------------|-------|
| N=1897 | Min | Máx | Média | D.P | % | Feedback | N=1759 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 2 | 0 | 1 | 0,3 | 0,5 | 0,1 | FDC | 7 | 0 | 4 | 1,1 | 1,4 | 0,3 | U= 11,000 | 0,212 |
| 8 | 0 | 3 | 1,3 | 1,5 | 0,4 | FDE | 3 | 0 | 2 | 0,5 | 0,8 | 0,1 | U= 12,500 | 0,324 |
| 1105 | 67 | 336 | 184,1 | 96,7 | 58,2 | FP | 932 | 114 | 194 | 155,3 | 34,5 | 52,9 | U= 16,000 | 0,748 |
| 52 | 4 | 17 | 8,6 | 5,1 | 2,7 | FQG | 45 | 0 | 17 | 7,5 | 7,1 | 2,5 | U= 14,500 | 0,575 |
| 13 | 0 | 6 | 2,1 | 2,4 | 0,6 | FQE | 4 | 0 | 2 | 0,6 | 0,8 | 0,2 | U= 11,500 | 0,276 |
| 350 | 14 | 113 | 58,3 | 37,1 | 18,4 | FIAP | 443 | 36 | 115 | 73,8 | 27 | 25,1 | U= 13,000 | 0,423 |
| 65 | 3 | 33 | 10,8 | 11,1 | 3,4 | FIAN | 56 | 2 | 29 | 9,3 | 9,8 | 3,1 | U= 16,500 | 0,807 |
| 302 | 24 | 108 | 50,3 | 31,1 | 15,9 | FE | 269 | 23 | 75 | 44,8 | 18,9 | 15,2 | U= 17,500 | 0,936 |

Tabela 12 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “Como” relativos à categoria do feedback, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Os treinadores de Escolas privilegiam em 58,2% das suas intervenções o Feedback Prescritivo, seguidas de 18,4% do Feedback Informativo Avaliativo Positivo e 15,9% do Feedback de Encorajamento. O Feedback Questionamento Específico, Descritivo Errado e Descritivo Correto ocorrem em menor instância com respectivamente 0,6%, 0,4% e 0,1%. É de realçar que aos valores da variável Feedback surge uma heterogeneidade nas intervenções ocorridas. Verifica-se que os valores do desvio padrão são superiores em 50% aos valores médios obtidos da média observada.

Os treinadores de Infantis apresentam as mesmas afinidades anteriores. Privilegiam em 52,9% o Feedback Prescritivo, 25,1% Feedback Informativo Avaliativo Positivo e 15,2% do Feedback de Encorajamento. O Feedback Descritivo Errado é a variável que ocorre em menor número de vezes (0,1%) seguido do Feedback Questionamento Específico (0,2%) e Feedback Descritivo Correto (0,3%).

Através do Gráfico 8, deparamos que o Feedback Prescritivo, Feedback Informativo Avaliativo Positivo e Feedback de Encorajamento são as formas de intervenções mais utilizadas, quer pelos treinadores de Escolas ou Infantis.

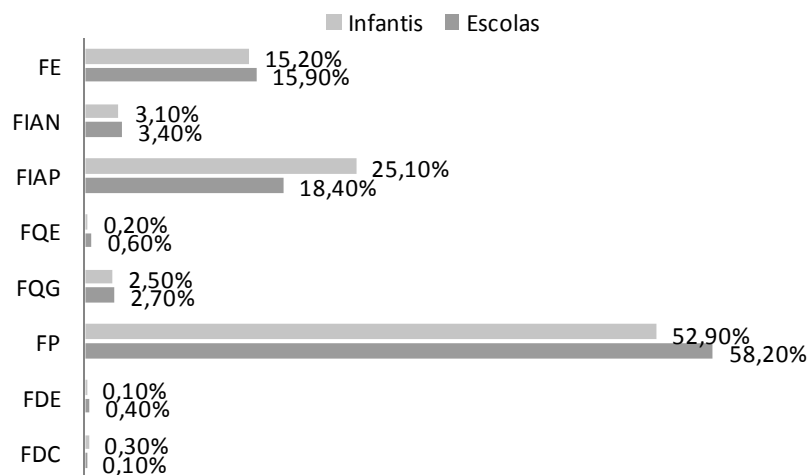


Gráfico 8 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “Como” relativos à categoria Feedback transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

O Feedback Questionamento Específico, Descritivo Errado e Descritivo Correto são as formas que assumem menor quantidades de intervenções, também por ambos os treinadores, no entanto não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à variável Feedback (Tabela 12).

Na Tabela 13, onde constam os valores mínimos, máximos, média, desvio padrão e percentagem média de ocorrências, relativos às intervenções verbais dos treinadores da categoria Feedback-Forma, apreendemos que os treinadores de escolas privilegiam a utilização nas suas intervenções, a Forma Auditiva, com 79,3% de registos de ocorrência. A Forma Auditiva-Visual é a segunda escolha de intervir com os atletas, ocorrendo em cerca de 15,9% das vezes. As formas menos utilizadas são as combinações de forma Auditivo-Quinestésico (2,2%) e Auditivo-Visual-Quinestésico (2,4%).

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|-------|------|----------------|----------|-----|-----|-------|------|------|----------------------|-------|
| N=1897 | Min | Máx | Média | D.P | % | Feedback-Forma | N=1759 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 1506 | 85 | 450 | 251 | 151,1 | 79,3 | FFA | 1373 | 139 | 363 | 228,8 | 82,3 | 78 | U= 18,000 | 1,000 |
| 303 | 21 | 89 | 50,5 | 26,8 | 15,9 | FFAV | 263 | 22 | 79 | 43,8 | 22 | 14,9 | U= 16,000 | 0,749 |
| 42 | 1 | 16 | 7 | 5,3 | 2,2 | FFAQ | 75 | 1 | 22 | 12,5 | 7,8 | 4,2 | U= 9,500 | 0,171 |
| 46 | 2 | 18 | 7,6 | 5,8 | 2,4 | FFAVQ | 48 | 3 | 13 | 8 | 4,3 | 2,7 | U= 15,000 | 0,627 |

Tabela 13 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “Como” relativos à categoria do Feedback-Forma, transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Relativamente aos treinadores de Infantis, deparamos com as mesmas linhas orientadoras dos treinadores de Escolas. A Forma Auditiva surge com uma frequência de 78% de registos seguidos da Forma Auditiva-Visual com 14,9%. A Forma Auditivo-Quinestésico (4,2%) e Auditivo-Visual-Quinestésico (2,7%) são as que apresentam valores menos relevantes (ver Gráfico 9).

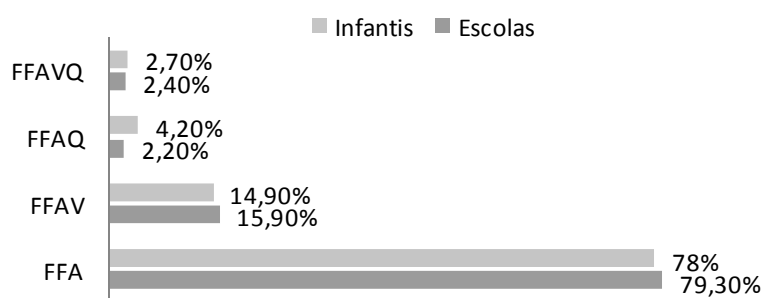


Gráfico 9 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “Como” relativos à categoria Feedback-Forma transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Na apresentação do valor estatístico e respectivo grau de significância das variáveis Feedback-Forma, a Tabela 13 transmite-nos que não se verificam diferenças estatisticamente significativas. A forma de intervenção dos treinadores, não se distingue nos diferentes escalões etários.

Desta forma podemos rejeitar a hipótese 4 do nosso estudo – “*Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à dimensão “Como”, das categorias de instrução, feedback-objectivo e feedback-forma durante o processo de treino.*”

5.2.4. Dimensão “A Quem”

Na Tabela 14 constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências das intervenções pedagógicas do conteúdo da dimensão “A Quem” do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo.

Os treinadores de Escolas dirigem as suas intervenções Individualmente aos jogadores (82,5%) seguidos do Subgrupo (16,2%) e Equipa (1,2%). Uma vez que o valor do desvio padrão é elevado (138,8), importa referir a heterogeneidade na escolha dos receptores de informação.

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|-------|------|------------|----------|-----|-----|-------|------|------|----------------------|-------|
| N=1897 | Min | Máx | Média | D.P | % | A Quem | N=1759 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 1566 | 115 | 462 | 261 | 138,8 | 82,5 | Individual | 1510 | 164 | 340 | 251,6 | 64,6 | 85,8 | U= 17,000 | 0,873 |
| 308 | 11 | 98 | 51,33 | 31,2 | 16,2 | Subgrupo | 215 | 7 | 69 | 35,8 | 29,6 | 12,2 | U= 13,000 | 0,423 |
| 23 | 2 | 7 | 3,8 | 2,4 | 1,2 | Equipa | 34 | 2 | 10 | 5,6 | 3,2 | 1,9 | U= 11,000 | 0,252 |

Tabela 14 - Dados descritivos das intervenções verbais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão “A Quem” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Os treinadores de Infantis intervêm 85,8% das intervenções dirigindo-se ao atleta em individual. A variável Subgrupo de jogadores apresenta-se como a segunda mais privilegiada com 12,2% e as intervenções dirigidas à Equipa com 1,9%. Mais uma vez verificamos um grande valor do desvio padrão na variável (Individual) que traduz uma diversidade de intervenção dos treinadores do nosso estudo.

Os valores da estatística e respectivos graus de significância relativos às variáveis da dimensão “A Quem” transmitidos pelos treinadores dos diferentes escalões etários, mostram-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis desta dimensão. Rejeita-se a hipótese 5 do nosso estudo – “*Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à dimensão “A Quem” é dirigida a instrução durante o treino.*”

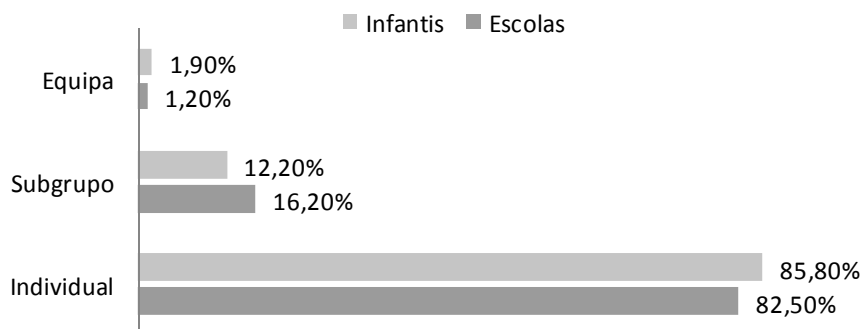


Gráfico 10 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão “A Quem” transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Com o Gráfico 10 podemos observar que as intervenções pedagógicas mais utilizadas por ambos treinadores são direcionadas individualmente aos jogadores.

5.2.5. Natureza das Tarefas Instrucionais

5.2.5.1. Análise descritiva dos resultados

Os valores encontrados na Tabela 15, mínimos, máximos, média, desvio padrão e percentagem média de ocorrências, relativos às intervenções verbais dos treinadores relativos à Natureza das Tarefas Instrucionais, indicam-nos que os treinadores de Escolas privilegiam as Tarefas do Tipo Informativo (37,9%) seguidas das Tarefas de Aplicação (31%), de Refinamento (20,6%) e de Extensão (10,3%).

Os treinadores de Infantis valorizam as Tarefas de Aplicação (38,8%) seguidas as Tarefas de Informação (33,3%), Extensão (22,2%) e Refinamento (5,5%).

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|-----|------|-----------|----------|-----|-----|-------|-----|------|----------------------|----------|
| N=29 | Min | Máx | Média | D.P | % | Tarefa | N=18 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 11 | 0 | 6 | 1,8 | 2,2 | 37,9 | TTI | 6 | 0 | 2 | 1 | 0,8 | 33,3 | U= 15,000 | 0,616 |
| 6 | 0 | 2 | 1 | 0,6 | 20,6 | TTR | 1 | 0 | 1 | 0,1 | 0,4 | 5,5 | U= 5,500 | 0,026(*) |
| 9 | 1 | 2 | 1,5 | 0,5 | 31 | TTA | 7 | 0 | 3 | 1,1 | 1,1 | 38,8 | U= 13,500 | 0,445 |
| 3 | 0 | 2 | 0,5 | 0,8 | 10,3 | TTE | 4 | 0 | 3 | 0,6 | 1,2 | 22,2 | U= 17,500 | 0,924 |

Tabela 15 - Dados descritivos das intervenções gerais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão da Natureza das Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

A Tabela 15 mostra-nos que existem diferenças estatisticamente significativas concernentes às Tarefas de Refinamento. Os treinadores de Escolas incidem mais nas de Tarefas de Refinamento do que os treinadores de Infantis.

Desta forma rejeita-se a hipótese 6 – “*Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente à natureza das tarefas instrucionais.*”. No entanto verifica-se que numa das quatro categorias, Tarefas de Refinamento, há diferenças significativas.

De acordo com Mesquita, Guerra, Araújo e Fraga (2002), os erros técnicos de execução frequentemente comprometem a eficácia, na medida em que o refinamento técnico é um dos principais indicadores de uma elevada prestação.

No entanto, na análise do nosso estudo deparamos com os treinadores de Escolas a intervirem de forma geral, não dando tão importância à minuciosidade dos critérios de êxito, mas que por sua vez privilegiam as Tarefas de refinamento. Esta contradição pode estar relacionada com o facto da elevada heterogeneidade das intervenções dos treinadores encontrados pelo valor do desvio padrão (152,4) na variável de Instrução Geral.

Observando o Gráfico 11 constatamos que os treinadores de Escolas privilegiam as Tarefas de Informação e Aplicação e os Treinadores de Infantis especializam as suas intervenções nas Tarefas de Aplicação e Informação, respectivamente.

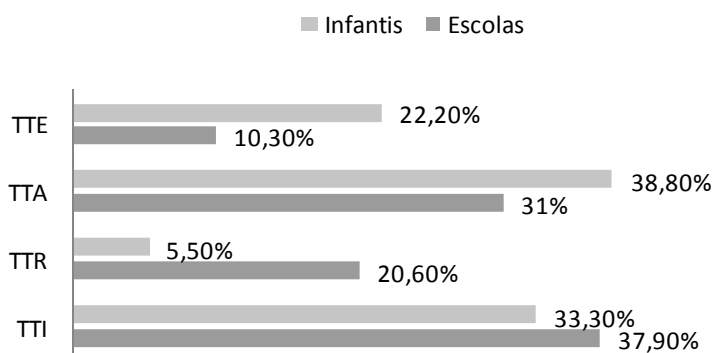


Gráfico 11 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão da Natureza das Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

5.2.6. Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais

5.2.6.1. Análise descritiva dos resultados

Na Tabela 16 constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências das intervenções pedagógicas do conteúdo relativos à dimensão do Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo.

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|-----|------|---------------------|----------|-----|-----|-------|-----|------|----------------------|-------|
| N=29 | Min | Máx | Média | D.P | % | Nível de Explicação | N=18 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 11 | 0 | 4 | 1,8 | 1,4 | 37,9 | NETIR | 10 | 1 | 3 | 1,6 | 0,8 | 55,5 | U= 17,500 | 0,933 |
| 9 | 0 | 5 | 1,5 | 1,9 | 31 | NETIS | 4 | 0 | 2 | 0,6 | 0,8 | 22,2 | U= 14,500 | 0,546 |
| 2 | 0 | 2 | 0,3 | 0,8 | 6,8 | NETIPC | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | U= 15,000 | 0,317 |
| 7 | 0 | 3 | 1,1 | 1,3 | 24,1 | NETIFC | 4 | 0 | 2 | 0,6 | 0,8 | 22,2 | U= 14,500 | 0,546 |

Tabela 16 - Dados descritivos das intervenções gerais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão do Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Os treinadores de Escolas intervêm predominantemente sobre o objectivo geral da Tarefa/Resultado (37,9%) seguido sobre a informação acerca das condições para o cumprimento da tarefa/Situação (31%). A explicação direcionada para a aprendizagem das componentes críticas/Forma-critério surge com um peso de 24,1% das intervenções observadas e com 6,8% relativo ao nível das componentes críticas a atingir Produto-critério.

Aos treinadores de Infantis, as intervenções predominam sobre o Resultado/Objectivo-geral (55,5%) e de 22,2% para os níveis de explicação direcionados para as tarefas Situacionais e Forma-critério/Processo. Quanto às intervenções sobre a informação das componentes críticas a atingir, Produto-critério, não foram encontrados quaisquer registos de ocorrência.

Verificamos ainda que não existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis desta dimensão. Não podemos confirmar a hipótese 7 do nosso estudo – “*Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente ao nível de explicação na apresentação das tarefas instrucionais.*”

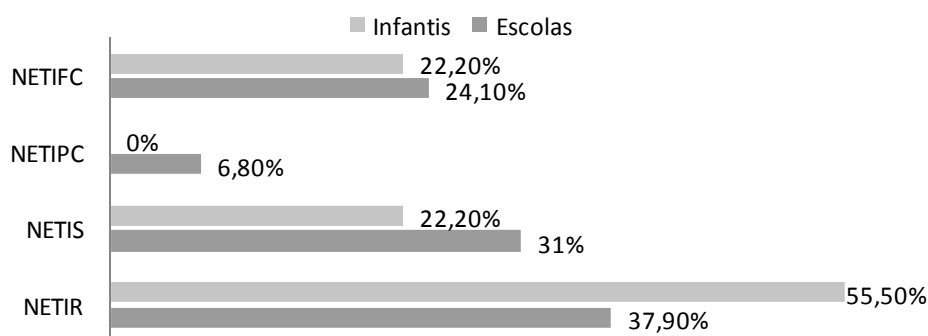


Gráfico 12 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão do Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

O Gráfico 12 demonstra que de uma forma geral os treinadores emitem em média mais referências relacionadas com a informação sobre o objectivo geral da tarefa, Resultado/Objectivo-geral.

5.2.7. Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais

5.2.7.1. Análise descritiva dos resultados

Os valores encontrados na Tabela 17, mínimos, máximos, média, desvio padrão e percentagem média de ocorrências, relativos às intervenções verbais dos treinadores relativos ao Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais, indicam-nos que os treinadores de Escolas incluem nas suas intervenções, conteúdos centrados na Participação/esforço do atleta (93,1%) e manifestam em detrimento da sua participação, empenho e esforço, um valor reduzido relativo à apresentação da tarefa centrada na sua exigência, qualidade da performance do atleta.

| ESCOLAS | | | | | | S.A.P.C.I | INFANTIS | | | | | | Valor da Estatística | Sig. |
|---------|-----|-----|-------|-----|------|-------------------|----------|-----|-----|-------|-----|-----|----------------------|-------|
| N=29 | Min | Máx | Média | D.P | % | Tipo de Exigência | N=18 | Min | Máx | Média | D.P | % | | |
| 27 | 3 | 10 | 4,5 | 2,7 | 93,1 | TEPE | 18 | 2 | 5 | 3 | 1,2 | 100 | U= 10,500 | 0,215 |
| 2 | 0 | 1 | 0,3 | 0,5 | 6,8 | TEQP | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | U= 12,000 | 0,138 |

Tabela 17 - Dados descritivos das intervenções gerais, valores da estatística e respectivos graus de significância da dimensão do Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

Os treinadores de Infantis centram na totalidade as suas intervenções com conteúdos relativos à Participação/esforço (100%), não encontrando quaisquer intervenções centradas na Qualidade da Performance (0%).

Verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis desta dimensão, rejeitando a hipótese 8 – *“Há diferenças significativas entre os treinadores de Escolas e Infantis relativamente ao tipo de exigência no sistema de responsabilização dos praticantes na apresentação das tarefas instrucionais.”*

O Gráfico 13 ilustra claramente as tendências que ambos os treinadores têm, direcionando quase sempre as suas intervenções para a Participação/esforço.

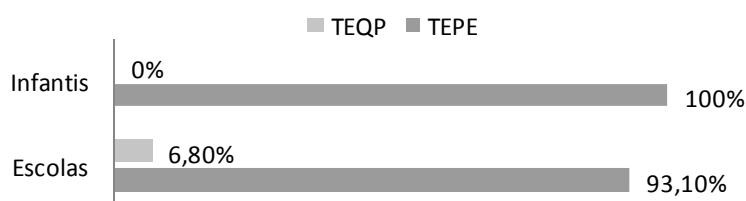


Gráfico 13 - Valores médios percentuais das intervenções verbais da dimensão Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais transmitidos pelos treinadores de Escolas e Infantis

5.3. Análise Descritiva Geral

5.3.1. Dimensão “O Quê”

Relativamente à dimensão “O Quê” do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo iremos apresentar os valores referentes à categoria Técnica, Tática Individual e Tática Colectiva.

De acordo com a Tabela 18, onde constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências da dimensão “O Quê” do nosso estudo, a categoria Técnica é a categoria que manifesta mais intervenções dos treinadores com 48,1% da totalidade dos registos. Segue-se a categoria da Tática Colectiva com 29% de registos de intervenções dos treinadores e a categoria da Tática Individual com 22,8% de ocorrências.

| Dimensões | N= 2056 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|-------------------|---------|-----|-----|-------|------|------|
| Técnica | 989 | 35 | 168 | 82,4 | 40 | 48,1 |
| Tática Individual | 470 | 14 | 76 | 39,1 | 21 | 22,8 |
| Tática Colectiva | 597 | 15 | 119 | 49,7 | 32,3 | 29 |

Tabela 18 – Dados descritivos gerais da dimensão “O Quê”

Na Tabela 19 verificam-se os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências da dimensão “O Quê” do nosso estudo, a categoria Psicológica superioriza-se sobre a categoria Energético-Funcional, com 38,1% sobre 4,4% respectivamente. Prevaleceu ainda a Técnica Ofensiva com 24,4% de registos de ocorrência sobre a Técnica Defensiva que apurou 2,6%. Ainda nesta dimensão superiorizaram-se as categorias da Tática Individual Ofensiva e a Tática Colectiva Ofensiva, registando respectivamente 8,8% e 13,2% de ocorrências, sobre a Tática Individual Defensiva e Tática Colectiva Defensiva, com 4% e 3,1%, respectivamente, de intervenções de conteúdo dos treinadores. A categoria Regras e as Situações Neutras têm registos muito reduzidos e semelhantes.

| Dimensões | N= 3656 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|------------------------------|---------|-----|-----|-------|------|------|
| Técnica Ofensiva | 893 | 29 | 158 | 74,4 | 38,0 | 24,4 |
| Técnica Defensiva | 96 | 0 | 19 | 8 | 5,2 | 2,6 |
| Táctica Individual Ofensiva | 323 | 8 | 59 | 26,9 | 16,0 | 8,8 |
| Táctica Individual Defensiva | 147 | 2 | 42 | 12,2 | 10,8 | 4,0 |
| SNBDC | 23 | 0 | 4 | 1,9 | 0,9 | 0,6 |
| Táctica Colectiva Ofensiva | 483 | 10 | 111 | 40,2 | 30,6 | 13,2 |
| Táctica Colectiva Defensiva | 114 | 0 | 35 | 9,5 | 11,4 | 3,1 |
| Regras | 20 | 0 | 10 | 1,6 | 2,7 | 0,5 |
| CEF | 163 | 0 | 28 | 13,5 | 8,1 | 4,4 |
| CP | 1394 | 50 | 207 | 116,1 | 52,0 | 38,1 |

Tabela 19 – Dados descritivos gerais da dimensão “O Quê”

Dos nossos resultados, constatamos uma tendência de privilegiar as intervenções de carácter Técnico e Ofensivo sobre as intervenções de carácter Táctico Individual, Táctico Colectivo e de carácter Técnico Defensivo.

Estas evidências vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Cruz (2002) e Farias (2007) no treino no hóquei em patins e futebol respectivamente. A técnica é a categoria com mais registos de ocorrências por parte dos treinadores.

A amostra do nosso estudo enquadra-se nas etapas de formação inicial (Escolas e Infantis) e podem justificar esta tendência. Lima et al., (1999), defendem o ensino da técnica como o objectivo prioritário para todos os escalões de formação, em virtude da importância da obtenção de rendimentos mais elevados.

Salientando a evidência de intervenções de carácter Técnico Ofensivo, podemos relacioná-la com a importância que os treinadores de jovens atribuem à vitória. Segundo Lima, et al. (1999), defende a necessidade de realizar uma preparação dos jovens, sistemática, dos elementos técnicos básicos, não desprezando a defesa e o ataque.

Contrariamente aos nossos resultados, os estudos de Pacheco (2002), Santos (2010) na modalidade de futebol e de Rosa (2003) na modalidade de voleibol, durante a reunião da preparação para a competição, demonstraram-se discordantes nas subcategorias da Técnica. A categoria Táctica foi a mais abordada. Essas diferenças significativas podem explicar-se pelo facto da amostra desses estudos terem sido realizados em competição e no escalão sénior.

Quanto à categoria de Regras, os resultados obtidos estão relacionados com os resultados verificados por Pacheco (2002), Farias (2007) no futebol e de Rosa (2003) no voleibol. Registaram-se valores menores em confronto com as componentes técnicas,

táticas e psicológicas. Este facto deve-se ao nosso estudo ser efectuado em contexto de treino e não em contexto escolar, o que pressupõe um conhecimento aprofundado das regras, resultante da prática sistemática e regular da modalidade.

A categoria Energético-Funcional apresenta valores superiores aos estudos anteriormente mencionados, com exceção nos resultados obtidos por Farias (2007), que duplicam as nossas médias de intervenções. Tal facto deve-se à abordagem de jovens atletas e em plena fase inicial de maturação, que poderá implicar uma intervenção superior dos treinadores de forma a ultrapassar as limitações naturais das capacidades coordenativas e condicionais.

Relativamente à categoria Psicológica, esta abrange a maior parte do conteúdo transmitido pelos treinadores do nosso estudo. Existe uma preocupação de incentivar e motivar os jogadores e equipa para obter uma maior eficácia técnica ofensiva, a fim de atingir o objectivo do jogo “golo”. Estes dados e de acordo com os resultados obtidos nos estudos de Pacheco (2002), Rosa (2003) e Santos (2010), caracterizam as intervenções como indutoras de efeitos motivacionais, de confiança e estímulo, que auxiliam na mobilização dos recursos dos jogadores para a melhoria das performances, segundo Zeytang (2001).

Contrariamente ao estudo de Farias (2007), onde a categoria Psicológica obteve a menor relevância por parte dos treinadores, relaciona-se com a concepção que os treinadores possuem acerca da existência nos jovens de uma motivação intrínseca para a prática desportiva.

5.3.2. Dimensão “Quando”

Relativamente à dimensão “Quando” do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo e de acordo com a Tabela 20, onde constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências iremos apresentar os valores obtidos, onde é possível verificar que as intervenções pedagógicas são fundamentalmente nos momentos de ação dos jogadores com 97,1% das ocorrências em detrimento das intervenções pedagógicas nos momentos que não estão em ação, 2,8%.

| Dimensões | N= 3656 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|------------------|---------|-----|-----|-------|-------|------|
| Em ação | 3552 | 122 | 540 | 296 | 121,3 | 97,1 |
| Não está em ação | 104 | 2 | 21 | 8,6 | 4,8 | 2,8 |

Tabela 20 – Dados descritivos gerais da dimensão “Quando”

Estudos efectuados por Gilbert, e tal. (1999) e Cruz (2002), na competição do hóquei no gelo e nos treinos após competição para a generalidade dos treinadores respectivamente, emitem a informação aos jogadores nos momentos de ação. Os treinadores revelam-se preocupados para transmitir informação nos momentos da prática motora, reduzindo os tempos mortos do treino.

Segundo Gilbert, e tal. (1999), a maior parte das informações transmitidas aos jogadores em ação são distorcidas ou até perdidas, pois estes estão concentrados unicamente na sua ação motora específica.

Assim sendo, deverá considerar-se a emissão da informação na ação motora e quando o jogador não está em ação motora, para focalizar a atenção do atleta nos aspectos mais importantes, em cada um dos momentos, de forma a potenciá-los.

5.3.3. Dimensão “Como”

Na Tabela 21 verificam-se os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências da dimensão “Como” do nosso estudo, prevalecendo que os treinadores intervêm maioritariamente sobre uma instrução de carácter geral com 85,8% de registos de ocorrência do que de carácter específico 14,1%.

| Dimensões | N= 3656 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|-----------|---------|-----|-----|-------|------|------|
| IG | 3138 | 99 | 491 | 261,5 | 117 | 85,8 |
| IE | 518 | 13 | 71 | 43,1 | 18,4 | 14,1 |

Tabela 21 – Dados descritivos gerais da dimensão “Como”

Na Tabela 22, onde são apresentados os valores relativamente à categoria de feedback, observa-se que os treinadores têm uma grande preocupação em prescrever comportamentos e ações relacionadas com o jogo, com 55,7% de registo de ocorrências alusivas ao feedback prescritivo, seguido da informação avaliativa positiva com 21,6%. Estes resultados encontram-se em consonância com os obtidos no estudo de Santos (2010). O feedback de encorajamento sucede de seguida com 15,6% de registos, sendo

este dado contrário ao estudo de Farias (2007) onde surge em primeira instância o feedback de encorajamento como estratégia de intervenção pedagógica mais utilizada.

| Dimensões | N= 3656 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|-----------|---------|-----|-----|-------|------|------|
| FDC | 9 | 0 | 4 | 0,7 | 1,1 | 0,2 |
| FDE | 11 | 0 | 3 | 0,9 | 1,2 | 0,3 |
| FP | 2037 | 67 | 336 | 169,7 | 70,9 | 55,7 |
| FQG | 97 | 0 | 17 | 8 | 5,9 | 2,6 |
| FQE | 17 | 0 | 6 | 1,4 | 1,8 | 0,4 |
| FIAP | 793 | 14 | 115 | 66 | 32 | 21,6 |
| FIAN | 121 | 2 | 33 | 10 | 10 | 3,3 |
| FE | 571 | 23 | 108 | 47,5 | 24,7 | 15,6 |

Tabela 22 – Dados descritivos gerais da dimensão “Como”

Os valores mais baixos são registados relativamente ao feedback descritivo correto, de acordo com os dados de Farias (2007), com 0,2% da totalidade dos registos. Segue-se o descritivo errado e o feedback de questionamento geral dentro dos mesmos parâmetros de frequência de utilização.

O nosso estudo demonstra que a maioria das intervenções pedagógicas dos treinadores é de carácter geral. Segundo os resultados obtidos por Trudel e Brunelle (1985) no hóquei de gelo e Farias (2007) no futebol, existem pequenos momentos de feedback específicos aos jogadores durante o treino. Ao invés dos estudos de Cruz (2002) no hóquei em patins, Gilbert, e tal. (1999) no hóquei no gelo, onde as intervenções verbais dos treinadores são transmitidas com maior precisão nos critérios de êxito das deferentes habilidades motoras.

A instrução é umas das principais funções do treinador e que influencia o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Rink (1996), não existe a necessidade de seleccionar só as informações a transmitir, mas optar pela melhor forma de as efetivar.

A maioria dos treinadores adopta o feedback prescritivo, o avaliativo positivo e o feedback de encorajamento, como estratégias de intervenção. Os resultados na modalidade de futebol dos estudos de Santos (2010) e de Pacheco (2002), Pina & Rodrigues (1999) no voleibol, demonstram que os treinadores privilegiam a intervenção prescritiva, para que a instrução emitida tenha como objectivo prescrever comportamentos e ações mais eficazes para a resolução das situações, recorrendo ao

incentivo, esforço, entrega dos atletas, de forma a aumentar os seus níveis motivacionais.

O feedback é uma peça fundamental na aprendizagem, pois traduz a reação do treinador à prestação motora, com o objectivo de informar, reforçar e motivar (Rink, 1993). O treinador em competição deve ser positivo, concentra-se no jogo para que possa fornecer informações pertinentes de carácter formativo e positivo (Mesquita, 2005).

Os valores que iremos apresentar na Tabela 23 são respeitantes quanto à forma de como os treinadores transmitem o feedback.

| Dimensões | N= 3656 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|-----------|---------|-----|-----|-------|-------|------|
| FFA | 2879 | 85 | 450 | 239,9 | 116,6 | 78,7 |
| FFAV | 566 | 21 | 89 | 47,1 | 23,7 | 15,4 |
| FFAQ | 117 | 1 | 22 | 9,7 | 7 | 3,2 |
| FFAVQ | 94 | 2 | 18 | 7,8 | 4,9 | 2,5 |

Tabela 23 – Dados descritivos gerais da dimensão “Como”

Os treinadores de jovens da nossa amostra transmitem maioritariamente feedback do tipo auditivo, com 78,7% de registo de ocorrências, seguindo-se a forma auditiva e visual com 15,4%. As combinações da forma auditiva, quinestésica e auditiva, visual e quinestésica possuem valores bastante idênticos, 3,2% e 2,5%.

Ao contrário do nosso estudo, Mesquita (2005), defende a melhor forma de comunicar com os treinadores de jovens é através da instrução na sua forma não-verbal.

A forma auditiva de emissão do feedback foi também a mais utilizada pelos treinadores nos estudos de Santos (2010), Farias (2007), Pina & Rodrigues, (1999) e Rodrigues & Pina (1997), consolidando os nossos resultados.

5.3.4. Dimensão “A Quem”

Relativamente à dimensão “A Quem” do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo e de acordo com a Tabela 24, onde constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências iremos apresentar os valores obtidos do nosso estudo.

| Dimensões | N= 3656 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|-----------|---------|-----|-----|-------|-------|------|
| I | 3076 | 115 | 462 | 256,3 | 103,3 | 84,1 |
| SG | 523 | 7 | 98 | 43,5 | 30,1 | 14,3 |
| E | 57 | 2 | 10 | 4,7 | 2,9 | 1,5 |

Tabela 24 – Dados descritivos gerais da dimensão “A Quem”

Podemos verificar que os treinadores de jovens intervêm predominantemente sobre o atleta em individual, com 84,1% das ocorrências observadas. Seguem-se as intervenções destinadas a subgrupos de jogadores e por fim as intervenções para toda a equipa, respectivamente com 14,3% e 1,5%.

Os nossos valores vão ao encontro dos estudos concretizados por Santos (2010), Farias (2007), Cruz (2002) e Gilbert, e tal. (1999), onde os treinadores preferem dirigir a informação para os atletas em detrimento do subgrupo ou equipa.

5.3.5. Natureza das Tarefas Instrucionais

Relativamente à Natureza das Tarefas Instrucionais do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo iremos apresentar a Tabela 25, onde constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências do nosso estudo.

| Natureza das Tarefas | N= 47 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|----------------------|-------|-----|-----|-------|-----|------|
| TTI | 17 | 0 | 6 | 1,4 | 1,6 | 36,1 |
| TTR | 7 | 0 | 2 | 0,5 | 0,6 | 14,8 |
| TTA | 16 | 0 | 3 | 1,3 | 0,8 | 34 |
| TTE | 7 | 0 | 3 | 0,5 | 0,9 | 14,8 |

Tabela 25 – Dados descritivos gerais da dimensão da Natureza das Tarefas Instrucionais

No que respeita às tarefas instrucionais podemos constatar uma prevalência na utilização das tarefas de informação com 36,1% das ocasiões, seguidas das tarefas de aplicação com o registo de 34%. As tarefas de refinamento e de extensão apresentam o mesmo valor de 14,8% cada.

Parece-nos pertinentes estes resultados aplicados nos treinadores de jovens pois deparamos que as tarefas a propor aos jovens são de informação, onde constam tarefas

em fase inicial, introdução de novos skills, tarefas de informação com explicação dos requisitos necessários à execução da mesma. Seguidamente fornecem aos jogadores as oportunidades de aplicarem essas informações em situações de jogo para posteriormente as refinar, melhorar a qualidade da sua aplicação e prolongá-la com situações de maior complexidade.

O resultado obtido referente à tarefa de informação vai ao encontro do estudo realizado por Farias (2007). Relativamente à segunda tarefa mais utilizada no nosso estudo, aplicação, os estudos do autor anterior e de Hastie e Vlasisavljevic (1999) contrariam esta tendência valorizando a tarefa de refinamento, que para Lima, Jorge, & Diaz (1999), o ensino da técnica deve assumir-se como uma prioridade em todos os escalões de formação devido à influência que exerce na obtenção de elevados rendimentos.

Não descurando a importância da qualidade de execução das habilidades técnicas na formação dos atletas, segundo Mesquita (2007) os ingredientes do jogo devem ser-lhes associados o mais cedo possível.

5.3.6. Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais

Na Tabela 26 verificam-se os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências relativos ao Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais do Sistema de Análise de Intervenções Pedagógicas de Conteúdo do nosso estudo.

| Nível Explicação na Apresentação das Tarefas | N= 47 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|--|-------|-----|-----|-------|-----|------|
| NETIR | 21 | 0 | 4 | 1,7 | 1,1 | 44,6 |
| NETIS | 13 | 0 | 5 | 1 | 1,5 | 27,6 |
| NETIPC | 2 | 0 | 2 | 0,1 | 0,5 | 4,2 |
| NETIFC | 11 | 0 | 3 | 0,9 | 1 | 23,4 |

Tabela 26 – Dados descritivos gerais da dimensão Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais

Os dados obtidos indicam-nos que os treinadores na apresentação das tarefas aos jogadores, recorrem maioritariamente à informação sobre o objectivo geral da tarefa e das condições para o cumprimento da tarefa. Verificamos 44,6% de intervenções sobre

o resultado/objectivo-geral das tarefas e 27,6% na situação da realização da mesma. As intervenções sob a forma-critério/processo e produto-critério seguiram-se respectivamente com 23,4% e 4,2%.

Os resultados encontrados vão ao encontro dos estudos efectuados por Farias (2007) e Silverman et al. (1995) concluindo-se que o resultado/objectivo-geral e situação são as variáveis mais realçadas pelos treinadores.

5.3.7. Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais

No que respeita aos dados descritivos sobre o Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes nas Tarefas Instrucionais, onde na Tabela 27 constam os valores mínimos e máximos, a média, o desvio padrão e a percentagem de ocorrências, verificou-se que o tipo de exigência privilegiados pelos treinadores corresponde maioritariamente às tarefas apresentadas com uma exigência centrada na participação, empenho e esforço do atleta, com 95,7% de registos de intervenções. A exigência da tarefa alusiva à qualidade da performance revelou uma menção bastante reduzida, com 4,2% de intervenções.

| Tipo de Exigência na Responsabilização das Tarefas | N= 47 | Min | Máx | Média | D.P | % |
|--|-------|-----|-----|-------|-----|------|
| TEPE | 45 | 2 | 10 | 3,7 | 2,1 | 95,7 |
| TEQP | 2 | 0 | 1 | 0,1 | 0,3 | 4,2 |

Tabela 27 – Dados descritivos gerais da dimensão Tipo de Exigência na Responsabilização dos praticantes na Tarefa

Contrariamente aos estudos elaborados por Farias (2007) onde os treinadores valorizavam a apresentação das tarefas centrada na performance, na qualidade da sua execução, os nossos resultados apuram que os treinadores estão mais centrados com a exigência na participação e esforço dos jogadores.

O facto de participar não é diretamente proporcional com uma boa eficácia desportiva. Sabe-se que quando um jogador está consciente de que falha com frequência, pode perder interesse e motivação por essa atividade, podendo aparecer com

o tempo o sentimento da sua própria incapacidade para fazer frente a situações demasiados complexas (adaptado de Wein, 1995).

Da caracterização efectuada entre os treinadores, testando as hipóteses do nosso estudo, verificamos que na generalidade não existem diferenças significativas entre os treinadores do escalão Escolas e Infantis. Todas as nossas hipóteses do nosso estudo foram rejeitadas.

Desta forma podemos concluir que os treinadores intervêm da mesma maneira: com conteúdos idênticos; nos mesmos momentos de intervenção; com explicações gerais; prescrevem os comportamentos dos jogadores; intervêm verbalmente e especificamente ao jogador.

As tarefas são de índole informativas, com explicações necessárias ao cumprimento do objectivo geral centradas na participação, esforço e empenho dos jogadores.

CAPÍTULO VI

6. OUTLIERS

Após a análise descritiva da frequência de ocorrência das intervenções dos treinadores e perante a heterogeneidade da amostra, deparamos com alguns treinadores, designados de *outliers*.

Segundo Pestana e Gageiro (2005), no caso de existirem *outliers*, estes devem ser analisados, devendo-se realizar-se a análise com e sem *outliers* e apresentar a diferença encontrada nos resultados.

De acordo com o Gráfico 14 os treinadores mantêm-se dentro dos valores médios verificados nas observações, à exceção dos treinadores com o número 5, pertencente ao escalão de Escolas e o treinador 8, pertencente ao escalão de Infantis. Nenhum dos treinadores apresenta valores mais baixos do que as médias registadas.

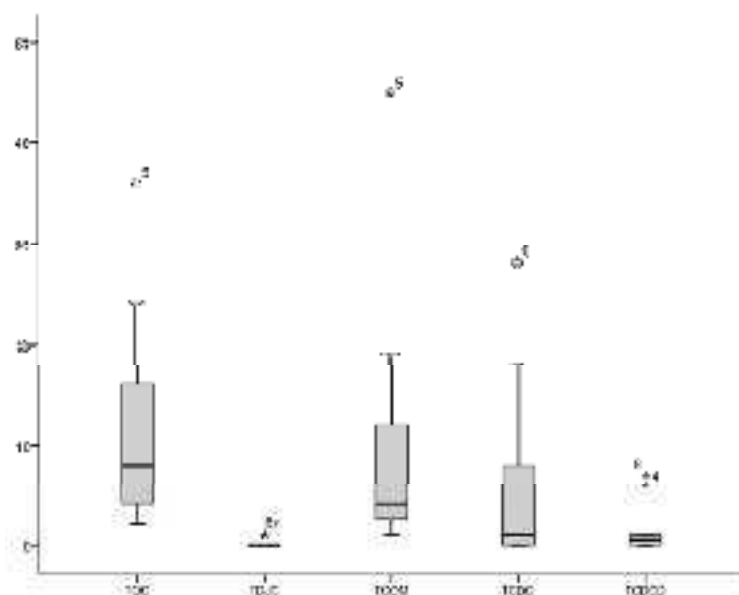


Gráfico 14 – *Outliers* referentes às categorias da dimensão “O Quê” da Instrução durante o processo de treino

O treinador 5 é o treinador com mais anos de experiência (11 anos) da nossa amostra e o que apresenta maior taxa de intervenção por minuto 6,70 (UI/Min), segundo Santos (2003), apresenta muita instrução. Foi jogador enquanto jovem; tem participado em algumas conferências/formações sobre a modalidade; foi treinador principal do clube que representa do escalão de iniciados e juvenis. À data da observação, o clube apresentava uma equipa de formação (Iniciados) no Campeonato Nacional.

O treinador 8, apresenta menor taxa de intervenção por minuto 2,43 (UI/Min) no escalão de Infantis. Segundo Santos (2003), apresenta pouca instrução. Tem 4 anos de experiência e iniciou a sua função de treinador adjunto por 2 anos consecutivos no escalão de iniciados, um em juvenis e atualmente é o treinador principal da equipa de infantis. Apesar de a sua formação ser de Grau I, o treinador preocupa-se com novos conceitos, metodologias e pedagogias alusivas à modalidade, aspirando presenciar o curso de treinadores de Grau II. Frequenta uma licenciatura divergente da área da nossa investigação.

No escalão de Escolas, os resultados obtidos sem o *outlier*, relativos às intervenções pedagógicas de conteúdo continuam a ser referentes ao Passe, Remate, a Condução de bola e a Recepção Controlo e Domínio, existindo um decréscimo do valor do desvio padrão de respectivamente 66,5%, 59,2, 50,4% e de 63,6%. Como demonstra o Gráfico 14, o *outlier* interveio mais vezes em conteúdos de ordem Técnica Ofensiva Condução.

As intervenções pedagógicas do conteúdo do treinador de Infantis, considerado *outlier*, continuam a ser direccionadas para: o Passe; o Remate; a Recepção Controlo e Domínio e a Condução.

No treinador de Escolas a categoria TCOCO mantém a mesma preferência sendo alternada a preferência dos conteúdos TCOM com os conteúdos TCOEL, diminuindo o valor do desvio padrão do conteúdo TCOM em 46 %.

Relativamente ao treinador de Infantis o conteúdo de TCOCO e TCOEL mantêm a mesma preferência, no entanto alteram-se os dados quando retiramos o *outlier*. Este privilegia os conteúdos de ordem Tática Colectiva Defensiva de Contenção e Cobertura Defensiva (Gráfico 14). Apesar da sua taxa de intervenção ser a mais baixa do escalão não significa que não tenha conhecimentos dos conteúdos da modalidade. Valoriza mais alguns conteúdos de ordem defensiva, preocupando-se com a tática colectiva da equipa para que em caso de perda da posse de bola, a equipa esteja organizada defensivamente.

Estes dois casos considerados devem ser alvo estudo, apesar na não possuírem Formação Académica, são treinadores que possuem no conjunto, variáveis diferentes da amostra.

Devemos considerar os casos idênticos ao do treinador 5. A sua experiência e estatuto do clube a nível nacional, pressupõe que existam meios para atingir os seus fins.

Nas categorias de NETPC e TEQP apresenta valores extremos (Gráfico 15). Podemos considerar que o facto de o treinador intervir mais vezes nos momentos de não ação motora dos jogadores, prescrevendo os conteúdos e encorajando os jogadores, poderá implicar uma menor perda de informação pedagógica contida nos conteúdos, com ganhos mais elevados nas aprendizagens dos jogadores.

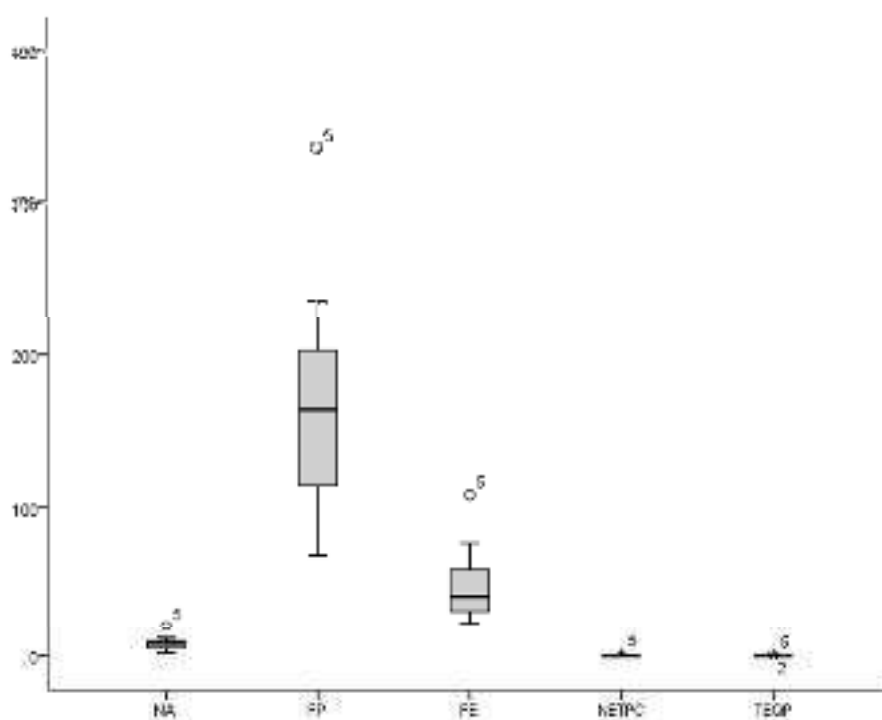


Gráfico 15 – Outlier 5 referentes a diversas categorias

Relativamente ao nível de explicação na apresentação das tarefas instrucionais, o outlier é um extremo, informando sobre as componentes críticas a atingir centrando a tarefa na exigência da qualidade da performance dos jogadores.

CAPÍTULO VII

7. CONCLUSÕES

Relativamente aos registos das intervenções pedagógicas do conteúdo efectuados no nosso estudo (n=12), observamos um total de 3656 intervenções dos treinadores. Nos treinadores de Escolas ocorreram 1905 intervenções e 1751 intervenções nos treinadores de Infantis. Emitem em média 3,83 Unidades de Informação por minuto (UI/Min.), não existindo diferenças significativas nos diferentes grupos etários.

Na dimensão “O Quê” as intervenções dos treinadores ocorrem maioritariamente a nível Psicológico. A categoria Técnica é a segunda categoria que manifesta mais intervenções dos treinadores seguidos dos conteúdos da categoria Tática Colectiva e a categoria da Tática Individual. Os conteúdos técnicos ofensivos, nomeadamente o Passe, o Remate e a Condução, são as intervenções mais privilegiadas pelos treinadores. Dos conteúdos tático colectivos salientam-se também os ofensivos respectivamente, a cobertura ofensiva, a mobilidade e espaço largura. Relativamente aos conteúdos Tática Individual, predomina a nível ofensivo o jogo posicional.

Não existiram diferenças estatisticamente significativas, no entanto os treinadores de Escolas emitem um número de intervenções pedagógicas do conteúdo superior ao dos treinadores de Infantis.

Na dimensão “Quando” verificamos que os treinadores revelam-se preocupados em transmitir informação nos momentos da prática motora, reduzindo os tempos mortos do treino.

Verificámos a não existência de diferenças estatisticamente significativas no momento de intervenção dos treinadores.

Na dimensão “Como” os treinadores intervêm maioritariamente sobre uma instrução de carácter geral com 85,8% de registos de ocorrência do que de carácter específico. Na subcategoria de feedback, observa-se que os treinadores têm uma grande preocupação em prescrever comportamentos e ações relacionadas com o jogo, utilizando o feedback prescritivo, seguido da informação avaliativa positiva. Os treinadores de jovens da nossa amostra emitem maioritariamente feedback do tipo auditivo, seguindo-se a forma

auditiva e visual. Não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente a esta dimensão.

Na dimensão “A Quem” podemos verificar que os treinadores de jovens intervêm predominantemente sobre o atleta em individual, com 84,1% das ocorrências observadas. Seguem-se as intervenções destinadas a subgrupos de jogadores e por fim as intervenções para toda a equipa, respectivamente com 14,3% e 1,5% dos registos.

Os valores da estatística e respectivos graus de significância relativos às variáveis da dimensão “A Quem” transmitidos pelos treinadores dos diferentes escalões etários, mostram-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis desta dimensão.

A Natureza das Tarefas Instrucionais apresentadas pelos treinadores prevalece na utilização das tarefas de informação, seguidas das tarefas de aplicação. As tarefas de refinamento e de extensão apresentam o mesmo valor de 14,8% cada.

Não existem diferenças estatisticamente significativas à exceção da categoria, Tarefas de Refinamento. Os treinadores de Escolas incidem mais nas de Tarefas de Refinamento do que os treinadores de Infantis.

Nos Nível de Explicação na Apresentação das Tarefas Instrucionais, os treinadores recorrem maioritariamente à informação sobre o objectivo geral da tarefa/resultado e das condições para o cumprimento da tarefa.

Verificamos ainda que não existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis desta dimensão.

O Tipo de Exigência na Responsabilização dos Praticantes na Apresentação das Tarefas Instrucionais privilegiados pelos treinadores corresponde maioritariamente às tarefas apresentadas com uma exigência centrada na participação, empenho e esforço do atleta. A exigência da tarefa alusiva à qualidade da performance revelou uma menção bastante reduzida, com 4,2% de intervenções.

Verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas no tipo de exigência dos treinadores.

A justificação de todas as hipóteses terem sido recusadas, poderá relacionar com a heterogeneidade da nossa amostra.

As diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativas nas intervenções pedagógicas do conteúdo. Este facto poderá justificar-se perante a diferença de número de jogadores pertencentes a cada uma das amostras.

Com a caracterização efectuada pelos dois grupos, podemos verificar que as intervenções pedagógicas de conteúdo são transmitidas nos momentos de ação motora, recaem sobre os conteúdos de ordem Psicológico, conteúdos de categoria Técnica com carácter Ofensivo (Passe, Remate e a Condução). As instruções são de carácter geral prescrevendo comportamentos e ações relacionadas com o jogo, direccionadas ao atleta de forma auditiva. A natureza das tarefas, é informativa, alusivas ao cumprimento do objectivo-geral, centradas na participação, empenho e esforço.

7.1. Recomendações

Será pertinente para a realização de futuras investigações relacionadas com as intervenções pedagógicas de conteúdo considerar:

- Aplicar a mesma metodologia com amostras superiores para verificar a tendência dos resultados encontrados;
- Aplicar o estudo a escalões diferentes comparando as intervenções dos treinadores de formação académica especializada com treinadores com curso de treinadores da modalidade;
- Efetuar o mesmo estudo a treinadores com curso de treinadores da respectiva modalidade e de diferentes níveis;
- Estabelecer um intervalo de tempo de observação dos treinos de modo a não influenciar os resultados;
- Estabilizar o número dos jogadores das diferentes equipas evitando modificações no perfil instrucional dos treinadores.

CAPÍTULO VIII

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. & Rodrigues, J. (1999). Analyse des attentes et du comportement des entraîneurs de handball en competition. In J.F. Grehaigne, N. Mahut, D. Marchal (Eds.), *International Aiesep Congress*. IUFM de Franche – Comté Besançon, France.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Paris: Vigot.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games In Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, Vol.18, nº1 pp.5-8.
- Canfield, J. T., & Reis, C. (1998). *O movimento humano: conceitos e uma história*. Santa Maria: JtC Editor.
- Castelo, J. (1994). *Futebol. Modelo técnico-tático do jogo*. Lisboa: Edições FMH-UTL - Lisboa.
- Castelo, J. (2002). O exercício de treino - O acto médico versus o acto do treinador. *Ludens*, Vol. 17, nº1, 35-54.
- Castelo, J. (2004). *Futebol - Organização Dinâmica do Jogo*. Lisboa, Edições FMH-UTL - Lisboa.
- Castelo, J., & Matos, L. F. (2006). *Futebol: Concepção e Organização de 1100 Exercícios de Treino*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Cerezo, C. R. (2000). Hacia una concepción más integral del entrenamiento en el fútbol. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, n.º 19.
- Cook, M. (2001). *Dirección y Entrenamiento de Equipas de Fútbol*. Barcelona, Editorial Paidotribo.
- Cruz, J. (2002). *A intervenção Pedagógica do Treinador de Hóquei em Patins. Estudo aplicado em treinadores de escalão infantis A. Dissertação de Mestrado. Trabalho não publicado*. FCDEF - UP - Porto.
- Dias, J., Sarmiento, P., & Rodrigues, J. (1994). Análise do comportamento do treino de râguebi em competição no início (cabine) e no intervalo (campo). *Ludens*, Vol. 13, p 43 - 46.
- Enguita, M. F. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docência: liberal, buricratico o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 25, 43-64.
- Ennis, C. D. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, Vol. 46, N.2, 164-175.

- Farias, C. (2007). *A intervenção pedagógica do conteúdo do treinador de futebol. Estudo aplicado em treinadores Licenciados e não Licenciados em Educação Física nos escalões de Escolinhas e Infantis*. Dissertação de Mestrado. Trabalho não publicado, FCDEF - UP - Porto.
- Ferreira, A. P. (2007). Ensinar Jovens a Jogar... A melhor solução para aprendizagem da técnica e da tática. Documentos de apoio, *FMH-UTL, Lisboa*.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Lisboa, Lusociência.
- Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O Ensino dos Jogos Desportivos*, P. 97-137, Centro de Estudos dos Jogos Desportivos - FCDEF-UP - Porto.
- Garganta, J. (1997). *Modelação Tática do Jogo de Futebol: Estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento*. Dissertação de Doutoramento. Trabalho não publicado, FCDEF-UP - Porto.
- Garganta, J. (2001). Futebol e ciência. Ciência e Futebol. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital, nº40*. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd40/fcienc.htm>
- Garganta, J., & Gréhaigne, J. (1999). Abordagem Sistémica do Jogo de Futebol: Moda ou Necessidade? *Revista Movimento*, N.10, p.40-50.
- Garganta, J., & Pinto, J. (1995). O Ensino do Futebol. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O Ensino dos Jogos Desportivos* (2ª ed., pp. 95-135). Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos - FCDEF-UP - Porto.
- Garganta, J., & Pinto, J. (1998). O Ensino do Futebol. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos*. In (3ª ed., pp. 95 - 135). Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos FCDEF-UP - Porto.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In Robyn L. Jones (Ed) *The Sports Coach as Educator: Re-Conceptualising Sports Coaching*, Routledge, London, 113-127.
- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumond, S., & Larocque, L. (1999). *Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches*. Ottawa university. Sosol-sociology.

- Graça, A. (1998). Os comos e os quando no ensino dos jogos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O Ensino dos Jogos Desportivos* (3ª ed., pp. 27-34). Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos - FCDEF-UP - Porto.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de educação física. In J. Bento, R. Garcia, A. Graça (Eds) *Contextos da pedagogia do desporto* (pp. 167 - 252). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2001a). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do desporto, Vol. I*, 104 - 113.
- Graça, A. (2001b). *Educação física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções*. Porto: FCDEF-UP - Porto.
- Graça, A. (2002). Concepções didáticas sobre o ensino do jogo. In: Ibañez-Godoy S, Marcias-García M (eds) In *Novos horizontes para o treino do basquetebol*. (pp. p 21 - 36). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Graça, A. (2003). *Para uma renovação das concepções de ensino dos jogos desportivos na escola*. In A. Prista & A. Marques & A. Madeira & S. Saranga (Eds.), *Actividade física e desporto: Fundamentos e contextos* (pp. 177-188). Porto.
- Graganta, J., & Gréhaigne, J. (1999). Abordagem Sistémica do Jogo de Futebol: Moda ou Necessidade? *Revista Movimento, N.10*, 40 - 50.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College.
- Hastie, A. P., & Vlaisavljevic, N. (1999). The Relationship Between Subject-Matter Expertise and Accountability in Instructional Tasks. *Journal of Teaching in Physical Education, N.19*, p 22 - 33.
- Lakatos, M., & Marconi, A. (1991). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo - Brasil: Atlas S.A.
- Leal, M., & Quinta, R. (2001). *O treino de futebol - Uma concepção para a formação*. Braga: APPACDM de Braga.
- Lima, A., Jorge, P., & Diaz, R. (1999). O ensino da técnica no treino com jovens. *Revista Treino Desportivo., Especial*, 2: 50-55.
- Lima, T. (2000). *Saber Treinar, Aprende-se*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

- Maertens, R. (1999). *Os grandes treinadores são grandes comunicadores e motivadores*. Paper presented at the Seminário Internacional "Treino de Jovens", Lisboa.
- Mesquita, I. (1998a). *A Instrução e a Estruturação das Tarefas no Treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Dissertação de Doutoramento. Trabalho não publicado, FCDEF - UP - Porto.
- Mesquita, I. (1998b). A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos, *Treino Desportivo Especial* (Vol. I (3), pp. 55-58): CEFD.
- Mesquita, I. (2000). *Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2002). *O papel do elogio no processo de ensino-aprendizagem*. Paper presented at the Seminário Internacional de Treino com jovens, Lisboa.
- Mesquita, I., Guerra, I., Araújo, V., & Fraga, F. (2002). *Processo de formação do jovem jogador de Voleibol*: Lisboa, CEFD.
- Mesquita, I. (2005). *Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2007). *A Magnitude da Técnica nos Jogos Desportivos. Fundamentos para o treino*. Paper presented at the 1º Congresso dos Jogos Desportivos Colectivos, FCDEF - UP - Porto.
- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista brasileira Educação Física Esporte*. Vol.23, N.1, p.25-38
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mitchell, S. A. (1996). Tactical Approaches to Teaching Games: In Improving Invasion Game Performance. P.30-33, JOPERD.
- Monteiro, A. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade, Campinas*, Vol. 22 N.74, p.121-142.
- Moreira, M., & Januário, C. (2004). Análise das Decisões Pré-interactivas e Interactivas em Professores "Expert" e Principiantes Relativamente à Dimensão Instrução. In P. Sarmiento & V. Ferreira (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*, p. 91-110. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

- Moreno, P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Dissertação de Doutoramento. Trabalho não publicado, Faculdade de Ciencias del Deporte - Universidade de Extremadura, Cáceres.
- Nascimento, J. V. (2002). *Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Unimontes.
- Nerin, J. (1986). *Le discours d'avant match en sports collectifs. Déterminants et contenu. L'exemple du volley, du basketball, du handball et du rugby. Mémoire pour le diplôme de L'Institut National du Sport et de L'Education Physique. Paris*.
- Pacheco, R. (2001). *O Ensino do Futebol: Um Jogo de Iniciação ao Futebol de 11*. São Mamede Infesta: Edição do Autor.
- Pacheco, R. (2002). *Caracterização da Intervenção do Treinador na Reunião de Preparação para a Competição de Futebol. Estudo comparativo de treinadores da 1ª liga e da 2ª divisão B no escalão de seniores masculinos*. Dissertação de Mestrado. Trabalho não publicado, FCDEF - UP - Porto.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Editora Síbaló.
- Pestana, R. (2006). O Sucesso Comunicativo nas Actividades Desportivas. Estudo do Feedback do Treinador e do Desportista no Ensino das Actividades Desportivas. *Revista Horizonte*, XXI, 29 - 35.
- Piéron, M. (1996). Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. *Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana*.
- Pina, R., & Rodrigues, J. (1999). Análise da instrução na competição em Voleibol. *Pedagogia do Desporto, Estudos* 6, p 45-53.
- Queiroz, C. (1983). Para uma Teoria do Ensino/Treino do Futebol. *Ludens*, Vol. 8, Nº 1.
- Queiroz, C. (1986). *Estrutura e Organização dos Exercícios de Treino em Futebol*. Lisboa: Federação Portuguesa de Futebol.
- Quina, J., Costa, C. F., & Diniz, J. (1995). Análise da Informação Retida pelos Alunos em aulas de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* N.12, p.9-29.

- Ramos, S. (1998). Treino integrado necessidade ou redundância. *Revista Treino Desportivo. Especial. CEFD, 3ª Série*, p.49-54.
- Ramos, V., Graça, A., & Nascimento, J. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, Vol. 22 N.2*, p.161-171.
- Reis, H. B. (2004). *O ensino do Handebol através do método parcial. III encontro Nacional dos Professores de Handebol das Instituições de Ensino Superior*. Belo Horizonte.
- Riera, J. (1995). Estrategia, Táctica y Técnica Deportivas. *Educación Física y Deportes*, N.40, p.45-56.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for learning*. St. Louis MO, Mosby.
- Rink, J. E. (1994). Effective Instruction in Physical Education. Student Learning in Physical Education. In *Applying Research to Enhance Instruction*, p.171-198, S. Silkeman, Human Kinectics.
- Rink, J. E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sports and games: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, N.15, 397-398.
- Rodrigues, J. (1995a). A análise da função de feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da educação Física e Desporto. *Pedagogia do desporto, Estudos N.º3*, p. 21-36.
- Rodrigues, J. (1997). *Os Treinadores de Sucesso. Estudo da influência dos objectivos dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de voleibol*. Lisboa: FMH-UTL, Lisboa.
- Rodrigues, J., & Pina, R. (1997). Análise do comportamento do treinador em competição. Estudos dos episódios de informação em voleibol. In FMH (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 5*, p.71-90, Lisboa.
- Rosa, G. (2003). *A Intervenção do Treinador de Voleibol na Reunião de Preparação da Equipa para a Competição: estudo comparativo de treinadores de equipas seniores masculinos e femininos da divisão A1. Dissertação de Mestrado. Trabalho não publicado*. FCDEF - UP, Porto.
- Santos, A. (2003). *Análise da instrução na competição em futebol. Estudo das expectativas e dos comportamentos de treinadores da 2ª divisão B, na prelecção de preparação e na competição*. Tese de Mestrado, FMH-UTL, Lisboa.

- Santos, P. M. d. O. (2006). *O Planeamento e a Periodização do Treino em Futebol. Um estudo realizado em clubes da Superliga*. Tese de Mestrado, FMH-UTL, Lisboa.
- Santos, F. (2010). *A Comunicação do Treinador de Futebol em Competição: Análise Comparativa do Comportamento de Instrução em Treinadores de Jovens e Treinadores de Seniores*. Dissertação de Mestrado. IPS - Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*, Vol.15, p.4-14, Washington.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. In *Harvard Educational Review*, Vol.57, p.1-22, Cambridge.
- Silverman, S., Kullina, H. P., & Crull, G. (1995). Skill-Related Task Structures, Explicitness, and Accountability: Relationship With Student Achievement. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, Vol 66, N.º 1, p 32 - 40.
- Stafford, I. (2005). *Coaching for long-term athlete development: To improve participation and performance in sport*. Leeds: Sports Coach UK.
- Tavares, F. (1998). O processamento da informação nos jogos desportivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O Ensino dos Jogos Desportivos*, 3ª ed., p.35-46, Centro de Estudos dos Jogos Desportivos - FCDEF-UP, Porto.
- Tavares, F., & Faria, R. (1996). A Capacidade de Jogo como Pré-Requisito do Rendimento para o Jogo. In F. Tavares & J. Oliveira (Eds.), *Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos colectivos*, p.39-50, FCDEF-UP, Porto.
- Temprado, J. (1997). Prise de Decision en Sport: Modalités d'études et données actuelles. *E.P.S.*, N. 267, p.220-223.
- Teodorescu, L. (2003). *Problemas de Teoria e Metodologia nos Jogos Desportivos* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A Qualitive Analysis of Task Structures In Secondary Physical education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, N.3, p.47-57.
- Trudel, P., & Brunelle, J. (1985). Les situations d'apprentissage offerts aux joueurs inscrites dans les liges de hockey mineur. L'Association Canadienne pour la Santé. *L'Education Physique et le loisir*, N.51, p.18-25.

- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical education*. Champaign, Illinois.
- Weineck, J. (1994). *Entrenamiento Óptimo* (2ª ed.). Barcelona, Editorial Hispano-Europeia.
- Zeytang, C. (2001). As capacidades volitivas no Desporto. *Revista Treino Desportivo*, N.13,p.9-18.

CAPITULO IX

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1 – Consentimento Informado

Exmo. (a) Sr. (a)

Coordenador de Futebol Juvenil

No âmbito do curso de Mestrando em Desporto, Especialização em Treino Desportivo (Futebol), da Escola Superior de Desporto de Rio Maior, estamos a desenvolver uma pesquisa intitulada: Intervenção Pedagógica do Conteúdo do Treinador de Futebol - Estudo dos comportamentos do Treinador de Futebol nos Escalões de Escolas e Infantis, durante o processo de treino., com a orientação do Professor Doutor José Rodrigues.

O objectivo deste estudo pretende comparar as intervenções pedagógicas do conteúdo dos diferentes grupos etários. Insere-se na investigação sistemática de análise de treino, tendo como preocupação principal a informação emitida pelos treinadores durante os treinos relativa aos conteúdos de natureza táctica e técnica, de forma a identificar o quê, quando, como e a quem se dirige a informação.

A metodologia adoptada prevê a recolha de dados junto da vossa equipa, através da filmagem de uma unidade de treino.

Pelo facto da vossa equipa responder às necessidades da nossa amostra (Treinadores de Grau I, sem formação Académica), solicitamos a vossa colaboração, no sentido de autorizar a realização do investigador a filmar a unidade de treino, com data a definir.

Informamos ainda que a presença do investigador não afectará o desenvolvimento da respectiva unidade de treino em causa. Será mantido o sigilo das informações recolhidas, bem como o anonimato da equipa, treinador e atletas investigados.

Contamos com a vossa colaboração para a realização desta investigação, agradecendo antecipadamente a atenção disponibilizada.

Para quaisquer esclarecimentos, estamos à vossa disponibilidade.

Atenciosamente

Nuno Vieira Vicente

nprofn@gmail.com 919955650

9.2. Anexo 2 – Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo

Procedemos à descrição do protocolo desenvolvido por Gilbert et al. (1999) o *S.A.P.C.I.*:

1ª Dimensão: “O Quê”

É a primeira dimensão e é usado para registar o conteúdo das intervenções pedagógicas substantivas dos treinadores (W Gilbert et al., 1999). A componente está dividida em 6 categorias, 6 subcategorias e 39 códigos. Foram adoptados os conteúdos com base nos presentes em Queiroz (1983), Garganta (1997) e Pacheco (2001).

Técnica

São todas as habilidades fundamentais necessárias para o desenrolar do jogo (W Gilbert et al., 1999).

1. Ofensiva

1.1. Condução (TOC) – consiste em fazer rolar a bola no solo através de pequenos toques com o pé, sendo utilizada quando o jogador pretende proteger a bola enquanto aguarda uma linha de passe ou quando tem espaço disponível para progressão no terreno.

1.2. Recepção, controlo e domínio (TORCD) – é a ação que se realiza para receber a bola vinda de um passe, dominando-a e colocando-a em condições adequadas para ser jogada de seguida no mínimo espaço de tempo. Podem ser utilizadas nesta ação, todas as partes do corpo com exceção dos membros superiores.

1.3. Drible, finta e simulação (TODFS) – é uma ação que pode ser realizada imediatamente antes de um *drible*, de um passe, de uma finalização ou durante a condução da bola, com o objectivo de iludir o adversário, sugerindo um movimento que não é o verdadeiro, a fim de obter uma vantagem ou a criação de um espaço antes inexistente. Também é considerado *drible* a ação na qual o driblador, para bater o adversário, perde momentaneamente o contacto com a bola, reassumindo a sua posse imediatamente de seguida com o adversário ultrapassado.

1.4. Passe (TOP) – é a ação de enviar a bola para um companheiro ou para um determinado espaço vazio do campo, o qual será preenchido por um colega. A bola deve

rolar de preferência sempre junto ao solo, no sentido de proporcionar maior velocidade ao jogo, bem como diminuir as margens de erro.

1.5. Lançamento linha lateral (TOLLL) – é a reposição da bola em jogo, após ter sido projetada para fora do terreno de jogo. É efectuada com os membros superiores ao longo da linha lateral.

1.6. Marcação de livres (TOML) – reposição da bola em jogo após ocorrer uma falta ou violação à ética do jogo, por parte da equipa adversária.

1.7. Guarda-redes (TOGR) – conjunto de ações do guarda-redes que lhe permitem ser iniciador de um lance de ataque (passe com a mão, pé).

1.8. Jogo de cabeça (TOJC) – é o conjunto de ações executadas com a cabeça com o intuito de realizar um passe ou uma situação de finalização.

1.9. Remate (TOR) – é a ação através da qual se procuram concluir os lances de ataque de uma equipa. A eficácia do remate está dependente da precisão, da potência, da velocidade e da sua forma de execução.

2. Defensiva

2.1. Desarme (TDD) – é uma ação em que o defensor procura retirar a bola quando esta se encontra em posse do adversário.

2.2. Intercepção (TDI) – é uma ação em que o defensor se interpõe na trajetória da bola, no momento do passe entre dois jogadores adversários ou de um remate, recuperando ou não a posse de bola.

2.3. Guarda-redes (TDGR) – são todas as ações permitidas de realizar ao guarda-redes, mantendo um enquadramento relativamente à baliza e à posição da bola (recepção, blocagem, saída aos cruzamentos, defesa de bolas com trajetórias diversas).

2.4. Jogo de cabeça (TDJC) – é o conjunto de ações executadas com a cabeça com o intuito de realizar um desarme ou uma intercepção.

Táctica Individual

É o conjunto das ações individuais, com ou sem bola, realizadas por um jogador, de acordo com o modelo de jogo adoptado pela sua equipa, no sentido de perseguir os objectivos do jogo, quer na fase de ataque quer na fase de defesa (W Gilbert et al., 1999).

3. Ofensiva

3.1. Jogo posicional (TIOJP) – adaptação da posição corporal (movimentos) aos constrangimentos situacionais impostos pelos colegas/adversários de forma a colocar-se em situação privilegiada de apoio às situações atacantes da sua equipa (abrir, subir).

3.2. Desmarcação (TIOD) – é um movimento rápido feito por atacante para um espaço vazio, no sentido de fugir à marcação dos seus adversários, de forma a criar situações favoráveis que permitam a finalização ou uma eficaz circulação de bola.

3.3. Penetração (TIOP) – realização de um movimento de ruptura no sentido de se aproximar da baliza adversária em posição privilegiada em relação aos defensores.

3.4. Esquemas tácticos (TIOEJ) – é a definição da estrutura de jogo da equipa, na qual é indicada o número de jogadores e posicionamento dos mesmos (ex. /4-3-3-; /4-4-2, etc.).

4. Defensiva

4.1. Jogo posicional (TIDJP) – adaptação da posição corporal (movimentos) aos constrangimentos situacionais impostos pelos colegas/adversários de forma a colocar-se em situação privilegiada de apoio às situações defensivas da sua equipa (fechar, descer).

4.2. Marcação (TIDM) – é uma ação táctica em que os defensores se aproximam dos atacantes, procurando colocar-se entre estes, a bola e a baliza, com o objectivo de travarem a sua progressão, impedirem o passe, a finalização e recuperarem a posse de bola.

4.3. Compensação (TIDC) – é uma ação táctica em que um jogador da equipa que defende vai momentaneamente, trocar de funções com um companheiro de equipa que teve de se deslocar para outra zona do campo, por forma a criar a criação de espaços livres de progressão para o adversário.

Situações neutras

5.1. Bola dividida/confusão – situações que implicam uma quebra do ritmo de jogo, devido a disputas menos coerentes da posse de bola.

Táctica Colectiva

São todas as ações colectivas dos jogadores da equipa, desenvolvidas de forma organizada, ordenada e uniformizada e que se processam em função dos objectivos e momentos de jogo da equipa (W Gilbert et al., 1999).

6. Ofensiva

6.1. Cobertura Ofensiva (TCOCO) – sempre que um jogador se encontrar de posse de bola, deverá ter à retaguarda um companheiro (2º atacante) como forma de apoio ao portador da bola.

6.2. Mobilidade (TCOM) – capacidade de criar desequilíbrios no ataque, que é feita através de movimentações que levem à ocupação de espaços livres e à criação de linhas de passe, de forma a criar rupturas na defensiva adversária.

6.3. Espaço (largura) (TCOEL) – é a ação de tornar o jogo da equipa, quando se encontra no ataque, mais aberto, com maior amplitude (“aumentar” o campo em largura), criando assim mais espaços para criar desequilíbrios na defensiva contrária.

6.4. Espaço (profundidade) (TCOEP) – é a ação de tornar o jogo da equipa, quando se encontra no ataque, mais aberto, com maior amplitude (“aumentar” o campo profundidade), criando assim mais espaços para criar desequilíbrios na defensiva contrária.

6.5. Métodos de jogo (ataque posicional) (TCOMJAO) – é uma ação tática em que a fase da construção se revela mais demorada e elaborada e na qual a transição defesa-ataque se processa com predominância dos passes curtos, desmarcações de apoio e coberturas ofensivas.

6.6. Métodos de jogo (contra-ataque) (TCOMJCA) – é uma ação tática de que consiste em, logo após se ter conquistado a bola no meio campo defensivo próprio, procurar chegar o mais rápido possível à baliza adversária, sem que o oponente tenha tempo para se organizar defensivamente

7. Defensiva

7.1. Contenção (TCDC) – como forma de parar o ataque ou o contra-ataque da equipa atacante, o defensor coloca-se entre o portador da bola que está em penetração e a baliza, de modo a impedir a finalização e simultaneamente ir ganhando tempo para a organização defensiva.

7.2. Cobertura Defensiva (TCDCD) – a equipa que defende deve tentar fazê-lo em superioridade numérica, através do apoio de um 2º defesa que se deverá colocar ao lado e atrás do companheiro que marca o atacante com a bola e que poderá intervir no caso de o 1º defensor ser ultrapassado.

7.3. Equilíbrio (TCDE) – um 3º defensor efetua a cobertura de eventuais linhas de passe, através da cobertura do espaço e do jogador livre, por forma a manter o equilíbrio

defensivo e para responder à mobilidade dos atacantes, restabelecendo, ainda que em moldes frágeis, uma igualdade numérica.

7.4. Concentração (largura) (TCDCL) – diminuição do espaço disponível para jogar em largura quando em presença de uma situação defensiva, através da aproximação dos seus defensores, obrigando o adversário a jogar em pequenos espaços, de forma a permitir a cobertura defensiva e a criação de situações de superioridade numérica.

7.5. Concentração (profundidade) (TDCDP) – diminuição do espaço disponível para jogar em profundidade, quando em presença de uma situação defensiva, através da aproximação dos seus defensores, obrigando o adversário a jogar em pequenos espaços, de forma a permitir a cobertura defensiva e a criação de situações de superioridade numérica.

7.6. Métodos de jogo (defesa à zona) (TCDMJZ) – é um tipo de defesa também denominada de defesa zonal, que consiste em atribuir ao defensor a responsabilidade por uma determinada zona do campo marcando o adversário que nela surgir.

7.7. Métodos de jogo (defesa mista) (TCDMJM) – é utilizada quando a equipa adversária possui um ou mais adversários de grande qualidade, que são marcados individualmente e simultaneamente os restantes defensores da equipa fazem uma marcação à zona.

7.8. Métodos de jogo (defesa individual) (TCDMJI) – denominada igualmente por sistema de marcação nominal (marcação homem a homem), é aquela em que os defensores marcam os seus adversários diretos, acompanhando-os em todas as zonas do campo.

Regras

8.1. Violações – ato representada pela infração às normas inerentes ao funcionamento leal do jogo.

8.2. Faltas – ações ilegais cometidas, que são sancionadas pelos árbitros (agarrar, empurrar, rasteirar, obstruir, etc.).

Categoria Energético-Funcional

São todas as informações verbais transmitidas pelo treinador focalizadas no desempenho físico, quer do ponto de vista do tipo de esforço solicitado, quer das capacidades motoras mobilizadas do atleta e da equipa.

Categoria Psicológica

São todas as informações verbais transmitidas pelo treinador focalizadas nos aspectos pessoais, sócio-afectivos, motivacionais, relacionais, estados de prontidão mental e disponibilidade psicológica do atleta e da equipa, que potencia o envolvimento do (s) atleta (s) para uma eficaz performance na competição.

Foram consideradas as ocorrências destas duas categorias embora não tenham sido objecto de análise específica no presente estudo.

2ª Dimensão: “Quando”

É a segunda dimensão do instrumento do *S.A.P.C.I.* e refere o momento em que a intervenção é transmitida. É constituída por duas variáveis e não foram efectuadas adaptações em relação ao protocolo original de (W Gilbert et al., 1999).

9.1. Em ação – quando o atleta se encontra diretamente envolvido na ação do jogo.

9.2. Não está em ação – quando o atleta não se encontra diretamente envolvido na ação do jogo.

3ª Dimensão: “Como”

É a terceira dimensão do *S.A.P.C.I.* e refere forma em como é transmitida a intervenção (W Gilbert et al., 1999). Esta Dimensão sofreu adaptações em relação ao protocolo inicial nomeadamente na categoria feedback, recorrendo ao Sistema de Análise da Informação em Competição (S.A.I.C.) de Pina e Rodrigues (1999) no sentido de se obter informação mais específica acerca da reação do treinador à postura motora dos atletas. A partir do instrumento original dividimos a variável feedback descritivo em feedback descritivo correto e feedback descritivo errado, o questionamento em questionamento geral e questionamento específico e não foram consideradas a afectividade positiva e negativa. A categoria Feedback-Forma foi baseada nos conteúdos utilizados no estudo de Dias, Sarmiento, & Rodrigues, (1994). No instrumento original as subcategorias, feedback visual e feedback quinestésico foram analisadas isoladamente. Uma vez que nunca que essa situação nunca se verificou na nossa observação, não foram por nós consideradas. Acrescentamos ao nível da combinação mista das formas de feedback a conjunção auditivo, visual e quinestésico, pelo facto de existirem ocorrências nesse sentido.

A componente está dividida em 3 categorias e 14 variáveis.

Instrução

10.1. Geral – intervenção verbal pedagógica do conteúdo transmitida ao (s) atleta (s) pelo treinador, que não inclui a ação específica de como executar a habilidade ou estratégia ou jogar de acordo com as regras. Pretende indicar ao (s) atleta (s) a realização de uma tarefa mais abrangente sem focalizar os critérios de êxito a atingir (ex.: Deves deslocar-te para a frente).

10.2. Específica - intervenção verbal pedagógica do conteúdo transmitida ao (s) atleta (s) pelo treinador, que inclui a explicação específica de como executar a habilidade ou estratégia ou jogar de acordo com as regras. Para este estudo considerámos como instrução específica, as intervenções verbais dos treinadores focalizados com minuciosidade nos critérios de êxito das diferentes componentes pertencentes à dimensão “O Quê” (ex.: Deves deslocar-te para a frente de forma a saíres da marcação do defensor fornecendo uma linha de passe).

Feedback – Quanto ao Objectivo

11.1. Descritivo correto (FDC) – o treinador relata ao (s) jogador (es) ou à equipa a forma correta como este (s) realizaram a tarefa (ex.: É assim mesmo que o passe deve ser executado, pelo chão).

11.2. Descritivo errado (FDE) – o treinador relata ao (s) jogador (es) ou à equipa a forma incorreta como este (s) realizaram a tarefa (ex.: Esse o passe foi executado pelo ar, quero pelo chão).

11.3. Prescritivo (FP) – o treinador informa o (s) jogador (es) ou a equipa da forma de realização da tarefa ou função, podendo referir e justificar os critérios e/ou os erros a não cometer (ex.: Quero que conduzas a bola com a sola da chuteira).

11.4. Questionamento Geral (FQG) – o treinador formula questões relacionadas com situações de carácter generalizado do jogo. (ex.: É dessa forma que o passe deve ser feito?).

11.5. Questionamento Específico (FOE) – o treinador formula questões relacionadas com situações de carácter específico definindo criteriosamente o que procura saber (ex.: Se realizares o passe para o centro do terreno onde estão adversários perto da nossa baliza o que pode acontecer?).

11.6. Informação Avaliativa Positiva (FIAP) – O treinador avalia a prestação do (s) jogador (es) ou da equipa. A expressão utilizada é positiva e reflecte uma aprovação (ex.: Está ótimo!).

11.7. Informação Avaliativa Negativa (FIAN) – O treinador avalia a prestação do (s) jogador (es) ou da equipa. A expressão utilizada é negativa e reflecte uma desaprovação (ex.: Cada vez está pior!).

11.8. Encorajamento (FE) – O treinador encoraja o (s) jogador (es) levando-o (s) a intensificar os seus esforços e empenhamento em determinada ação (ex.: Vamos lá!).

Feedback – Quanto à forma

12.1. Auditivo – a intervenção do treinador é realizada de forma verbal para que o (s) atleta (s) possa (m) ouvir.

12.2. Auditivo-Visual – a intervenção do treinador é realizada de forma verbal, juntamente com a realização de gestos, para que o (s) atleta (s) possa (m) vê-lo.

12.3. Auditivo-Quinestésico – a intervenção do treinador é realizada com o auxílio das várias formas possíveis. Entende-se pelo uso simultâneo de duas ou mais das intervenções anteriormente referidas.

12.4. Auditivo-Visual-Quinestésico – a intervenção do treinador é realizada de forma verbal, juntamente com a realização de gestos e com auxílio do contacto físico, forçando-os a assumirem uma determinada posição no terreno ou em relação ao contacto com a bola ou adversário.

4ª Dimensão: “A Quem”

É a quarta dimensão da primeira área do instrumento de observação e refere quem é o receptor da intervenção. Adaptámos esta dimensão à modalidade de futebol uma vez que no protocolo original do S.A.P.C.I. os códigos estavam direccionados para o hóquei no gelo. A componente está dividida em 3 códigos.

13.1. Individual – é a intervenção do treinador transmitida a um só jogador: Guarda-redes, defesa lateral, defesa central, médio centro, média ala ou ponta de lança.

13.2. Subgrupo – é a intervenção do treinador transmitida para um conjunto de jogadores, mas não a toda a equipa: Guarda-redes, defesas, médios ou atacantes.

13.3. Equipa – é a intervenção do treinador transmitida para todos os jogadores da equipa.

B) “Natureza das tarefas instrucionais”

Esta dimensão é constituída por 4 códigos. Os tipos de tarefas instrucionais adoptados são baseados na classificação de Rink (1993).

14.1. Informações – fornecem informações aos atletas acerca da tarefa a que se propõem, particularmente com a explicação dos requisitos necessários à tarefa. A introdução de um novo *skill* ou de uma tarefa em fase inicial.

14.2. Refinamento – relacionadas com o melhoramento da qualidade das *performances* dos jogadores. Diz respeito à dimensão da qualidade da *performance*, providencia a focalização numa atuação específica com a apresentação de dicas que assistem o desenvolvimento de determinada habilidade.

14.3. Aplicações – fornecem aos alunos oportunidades para aplicarem as suas capacidades em situações de jogo. Focaliza-se essencialmente no “como usar” o movimento em detrimento do “como fazer” o movimento.

14.4. Extensão – são prolongamentos e progressões de tarefas anteriores, que colocam aos jogadores desafios e situações de dificuldade mais. O treinador altera a complexidade/dificuldade de uma tarefa que se está a realizar.

C) “Nível de explicitação na apresentação das tarefas instrucionais”

Esta dimensão é constituída por 4 códigos e seguimos a metodologia utilizada por Silverman, Kullina, & Crull (1995).

15.1. Resultado / objectivo-geral (NETIR) – informação sobre o objectivo geral da tarefa (ex.: O objectivo é realizar o passe).

15.2. Situação (NETIS) – informação acerca das condições para cumprimento da tarefa e respectivos recursos materiais (ex.: Vão trocar a bola dentro daquele quadrado).

15.3. Produto-critério (NETIPC) – informação acerca das componentes críticas a atingir (ex.: No final da tarefa têm que conseguir concretizar 5 golos em 10 passes remates).

15.4. Forma-critério / processo (NETIFC) – informação acerca das componentes críticas para a aprendizagem (ex.: Ao realizarem o remate têm que colocar o pé de apoio na direção do alvo a atingir, a baliza).

D) “Tipo de exigência na responsabilização dos praticantes na apresentação das tarefas instrucionais”

Esta dimensão é constituída por 2 códigos. Os tipos de exigência considerados são baseados no instrumento de Tousignant e Siedentop (1983), posteriormente adaptado por Hastie e Vlaisavljevic (1999).

16.1. Centrada na participação/esforço (TEPE) – tarefa apresentada com uma exigência centrada na participação empenho e esforço do atleta (ex.: Quero que se apliquem ao vosso máximo, é para trabalhar com afinco).

16.2. Centrada na qualidade da performance (TEQP) – tarefa apresentada com uma exigência centrada na qualidade da *performance* do atleta em detrimento da sua participação, empenho e esforço (ex.: Em cada dois remates têm que fazer pelo menos um golo).

9.3. Anexo 3 – Tratamento Estatístico

9.3.1. Análise Descritiva dos Grupos

Descriptive Statistics

| ESCALAO | | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|----------|--------------------|---|---------|---------|--------|----------------|
| ESCOLAS | UI/Min | 6 | 2,11 | 6,70 | 3,7783 | 1,54762 |
| | Valid N (listwise) | 6 | | | | |
| INFANTIS | UI/Min | 6 | 2,43 | 5,03 | 3,8883 | 1,04649 |
| | Valid N (listwise) | 6 | | | | |

Statistics

| ESCALAO | | | TOTALTecnica | TOTALTactica Individual | TOTALTactica Colectiva | SNBDC | TOTALRegras | CEF | CP |
|----------|---|----------------|--------------|-------------------------|------------------------|-------|-------------|-------|--------|
| ESCOLAS | N | Valid | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Mean | 88,3333 | 41,0000 | 59,8333 | 2,00 | 1,1667 | 12,83 | 112,33 |
| | | Std. Deviation | 45,07179 | 23,28089 | 37,45086 | ,632 | ,98319 | 8,750 | 65,482 |
| | | Minimum | 35,00 | 18,00 | 20,00 | 1 | ,00 | 0 | 50 |
| | | Maximum | 168,00 | 76,00 | 119,00 | 3 | 2,00 | 24 | 207 |
| | | Sum | 530,00 | 246,00 | 359,00 | 12 | 7,00 | 77 | 674 |
| INFANTIS | N | Valid | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Mean | 76,5000 | 37,3333 | 39,6667 | 1,83 | 2,1667 | 14,33 | 120,00 |
| | | Std. Deviation | 37,61250 | 20,58802 | 25,67229 | 1,329 | 3,86868 | 8,262 | 40,348 |
| | | Minimum | 36,00 | 14,00 | 15,00 | 0 | ,00 | 8 | 54 |
| | | Maximum | 130,00 | 67,00 | 81,00 | 4 | 10,00 | 28 | 171 |
| | | Sum | 459,00 | 224,00 | 238,00 | 11 | 13,00 | 86 | 720 |

Statistics

| ESCALAO | | | Tecnica Ofensiva | Tecnica Defensiva | Tactica Individual Ofensiva | Tactica Individual Defensiva | Tactica Colectiva Ofensiva | Tactica Colectiva Defensiva | RV | RF |
|----------|---|----------------|------------------|-------------------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|-----------------------------|------|-------|
| ESCOLAS | N | Valid | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Mean | 81,0000 | 7,3333 | 31,6667 | 9,3333 | 50,1667 | 9,6667 | ,17 | 1,00 |
| | | Std. Deviation | 42,19005 | 5,50151 | 20,25504 | 5,16398 | 35,52699 | 10,11270 | ,408 | ,894 |
| | | Minimum | 32,00 | ,00 | 9,00 | 2,00 | 15,00 | 3,00 | 0 | 0 |
| | | Maximum | 158,00 | 14,00 | 59,00 | 17,00 | 111,00 | 30,00 | 1 | 2 |
| | | Sum | 486,00 | 44,00 | 190,00 | 56,00 | 301,00 | 58,00 | 1 | 6 |
| INFANTIS | N | Valid | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Mean | 67,8333 | 8,6667 | 22,1667 | 15,1667 | 30,3333 | 9,3333 | ,17 | 2,00 |
| | | Std. Deviation | 36,05782 | 5,46504 | 9,98833 | 14,53845 | 23,71216 | 13,67723 | ,408 | 3,464 |
| | | Minimum | 29,00 | 4,00 | 8,00 | 2,00 | 10,00 | ,00 | 0 | 0 |
| | | Maximum | 123,00 | 19,00 | 33,00 | 42,00 | 67,00 | 35,00 | 1 | 9 |
| | | Sum | 407,00 | 52,00 | 133,00 | 91,00 | 182,00 | 56,00 | 1 | 12 |

Statistics

| ESCALAO | | | TOC | TORCD | TODFS | TOP | TOLL | TOML | TOGR | TOJC | TOR | TDD | TDI | TDGR | TDJC |
|----------|---|----------------|--------|--------|-------|--------|-------|------|-------|------|-------|-------|-------|-------|------|
| ESCOLAS | N | Valid | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Mean | 14,67 | 11,17 | 2,00 | 29,00 | 3,67 | ,33 | 5,00 | ,33 | 14,83 | 2,00 | 2,33 | 3,00 | ,00 |
| | | Std. Deviation | 11,725 | 7,705 | 2,757 | 19,483 | 1,506 | ,516 | 2,191 | ,516 | 8,183 | 1,265 | 1,751 | 3,286 | ,000 |
| | | Minimum | 4 | 2 | 0 | 7 | 1 | 0 | 2 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Maximum | 36 | 24 | 6 | 61 | 5 | 1 | 8 | 1 | 29 | 3 | 5 | 8 | 0 |
| | | Sum | 88 | 67 | 12 | 174 | 22 | 2 | 30 | 2 | 89 | 12 | 14 | 18 | 0 |
| INFANTIS | N | Valid | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Mean | 8,50 | 10,83 | 7,00 | 23,67 | 1,50 | ,17 | 1,67 | ,33 | 14,17 | 2,83 | ,50 | 5,00 | ,33 |
| | | Std. Deviation | 8,385 | 12,922 | 8,295 | 19,745 | 1,517 | ,408 | 2,733 | ,816 | 8,976 | 2,401 | ,837 | 4,858 | ,516 |
| | | Minimum | 2 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Maximum | 24 | 36 | 21 | 62 | 4 | 1 | 7 | 2 | 25 | 5 | 2 | 14 | 1 |
| | | Sum | 51 | 65 | 42 | 142 | 9 | 1 | 10 | 2 | 85 | 17 | 3 | 30 | 2 |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|-----|-------|----------------|
| ESCOLAS TIOJP | 6 | 4 | 50 | 152 | 25,33 | 16,860 |
| TIOD | 6 | 0 | 8 | 21 | 3,50 | 3,209 |
| TIOF | 6 | 0 | 2 | 2 | ,33 | ,816 |
| TIOEJ | 6 | 0 | 7 | 15 | 2,50 | 2,588 |
| TIDJP | 6 | 1 | 17 | 45 | 7,50 | 5,992 |
| TIDM | 6 | 0 | 3 | 8 | 1,33 | 1,366 |
| TIDC | 6 | 0 | 1 | 3 | ,50 | ,548 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS TIOJP | 6 | 5 | 26 | 99 | 16,50 | 7,556 |
| TIOD | 6 | 0 | 5 | 16 | 2,67 | 2,066 |
| TIOF | 6 | 0 | 2 | 4 | ,67 | ,816 |
| TIOEJ | 6 | 0 | 7 | 14 | 2,33 | 2,875 |
| TIDJP | 6 | 1 | 19 | 62 | 10,33 | 7,367 |
| TIDM | 6 | 0 | 23 | 29 | 4,83 | 9,020 |
| TIDC | 6 | 0 | 0 | 0 | ,00 | ,000 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|-----|-------|----------------|
| ESCOLAS TCOCO | 6 | 2 | 38 | 99 | 16,50 | 13,693 |
| TCOM | 6 | 2 | 45 | 88 | 14,67 | 16,305 |
| TCOEL | 6 | 1 | 17 | 59 | 9,83 | 5,492 |
| TCOEP | 6 | 0 | 9 | 24 | 4,00 | 4,147 |
| TCOAO | 6 | 0 | 11 | 31 | 5,17 | 4,119 |
| TCOCA | 6 | 0 | 0 | 0 | ,00 | ,000 |
| TCDC | 6 | 0 | 18 | 25 | 4,17 | 7,026 |
| TCDCD | 6 | 0 | 6 | 9 | 1,50 | 2,258 |
| TCDE | 6 | 0 | 1 | 1 | ,17 | ,408 |
| TCDCL | 6 | 0 | 3 | 5 | ,83 | 1,169 |
| TCDCP | 6 | 0 | 5 | 8 | 1,33 | 1,966 |
| TCDDZ | 6 | 0 | 2 | 4 | ,67 | 1,033 |
| TCDDM | 6 | 0 | 0 | 0 | ,00 | ,000 |
| TCDDI | 6 | 0 | 3 | 6 | 1,00 | 1,549 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS TCOCO | 6 | 6 | 24 | 69 | 11,50 | 7,635 |
| TCOM | 6 | 1 | 10 | 26 | 4,33 | 3,777 |
| TCOEL | 6 | 1 | 24 | 54 | 9,00 | 9,274 |
| TCOEP | 6 | 0 | 7 | 12 | 2,00 | 2,898 |
| TCOAO | 6 | 0 | 6 | 15 | 2,50 | 2,739 |
| TCOCA | 6 | 0 | 3 | 6 | 1,00 | 1,265 |
| TCDC | 6 | 0 | 28 | 42 | 7,00 | 11,136 |
| TCDCD | 6 | 0 | 7 | 8 | 1,33 | 2,805 |
| TCDE | 6 | 0 | 0 | 0 | ,00 | ,000 |
| TCDCL | 6 | 0 | 0 | 0 | ,00 | ,000 |
| TCDCP | 6 | 0 | 1 | 1 | ,17 | ,408 |
| TCDDZ | 6 | 0 | 2 | 2 | ,33 | ,816 |
| TCDDM | 6 | 0 | 0 | 0 | ,00 | ,000 |
| TCDDI | 6 | 0 | 3 | 3 | ,50 | 1,225 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|------|--------|----------------|
| ESCOLAS A | 6 | 122 | 540 | 1843 | 307,17 | 161,747 |
| NA | 6 | 4 | 21 | 54 | 9,00 | 6,325 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS A | 6 | 175 | 400 | 1709 | 284,83 | 76,974 |
| NA | 6 | 2 | 12 | 50 | 8,33 | 3,502 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|------|--------|----------------|
| ESCOLAS IG | 6 | 99 | 491 | 1630 | 271,67 | 152,455 |
| IE | 6 | 19 | 71 | 267 | 44,50 | 19,118 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS IG | 6 | 122 | 347 | 1508 | 251,33 | 81,606 |
| IE | 6 | 13 | 65 | 251 | 41,83 | 19,436 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|------|--------|----------------|
| ESCOLAS FDC | 6 | 0 | 1 | 2 | ,33 | ,516 |
| FDE | 6 | 0 | 3 | 8 | 1,33 | 1,506 |
| FP | 6 | 67 | 336 | 1105 | 184,17 | 96,793 |
| FQG | 6 | 4 | 17 | 52 | 8,67 | 5,164 |
| FQE | 6 | 0 | 6 | 13 | 2,17 | 2,401 |
| FIAP | 6 | 14 | 113 | 350 | 58,33 | 37,141 |
| FIAN | 6 | 3 | 33 | 65 | 10,83 | 11,161 |
| FE | 6 | 24 | 108 | 302 | 50,33 | 31,181 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS FDC | 6 | 0 | 4 | 7 | 1,17 | 1,472 |
| FDE | 6 | 0 | 2 | 3 | ,50 | ,837 |
| FP | 6 | 114 | 194 | 932 | 155,33 | 34,523 |
| FQG | 6 | 0 | 17 | 45 | 7,50 | 7,120 |
| FQE | 6 | 0 | 2 | 4 | ,67 | ,816 |
| FIAP | 6 | 36 | 115 | 443 | 73,83 | 27,066 |
| FIAN | 6 | 2 | 29 | 56 | 9,33 | 9,873 |
| FE | 6 | 23 | 75 | 269 | 44,83 | 18,999 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|------|--------|----------------|
| ESCOLAS FFA | 6 | 85 | 450 | 1506 | 251,00 | 151,197 |
| FFAV | 6 | 21 | 89 | 303 | 50,50 | 26,891 |
| FFAQ | 6 | 1 | 16 | 42 | 7,00 | 5,367 |
| FFAVQ | 6 | 2 | 18 | 46 | 7,67 | 5,820 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS FFA | 6 | 139 | 363 | 1373 | 228,83 | 82,334 |
| FFAV | 6 | 22 | 79 | 263 | 43,83 | 22,085 |
| FFAQ | 6 | 1 | 22 | 75 | 12,50 | 7,817 |
| FFAVQ | 6 | 3 | 13 | 48 | 8,00 | 4,382 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|------|--------|----------------|
| ESCOLAS I | 6 | 115 | 462 | 1566 | 261,00 | 138,829 |
| SG | 6 | 11 | 98 | 308 | 51,33 | 31,284 |
| E | 6 | 2 | 7 | 23 | 3,83 | 2,483 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS I | 6 | 164 | 340 | 1510 | 251,67 | 64,618 |
| SG | 6 | 7 | 69 | 215 | 35,83 | 29,647 |
| E | 6 | 2 | 10 | 34 | 5,67 | 3,266 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|-----|------|----------------|
| ESCOLAS TTI | 6 | 0 | 6 | 11 | 1,83 | 2,229 |
| TTR | 6 | 0 | 2 | 6 | 1,00 | ,632 |
| TTA | 6 | 1 | 2 | 9 | 1,50 | ,548 |
| TTE | 6 | 0 | 2 | 3 | ,50 | ,837 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS TTI | 6 | 0 | 2 | 6 | 1,00 | ,894 |
| TTR | 6 | 0 | 1 | 1 | ,17 | ,408 |
| TTA | 6 | 0 | 3 | 7 | 1,17 | 1,169 |
| TTE | 6 | 0 | 3 | 4 | ,67 | 1,211 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|-----|------|----------------|
| ESCOLAS NETR | 6 | 0 | 4 | 11 | 1,83 | 1,472 |
| NETS | 6 | 0 | 5 | 9 | 1,50 | 1,975 |
| NETPC | 6 | 0 | 2 | 2 | ,33 | ,816 |
| NETFC | 6 | 0 | 3 | 7 | 1,17 | 1,329 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS NETR | 6 | 1 | 3 | 10 | 1,67 | ,816 |
| NETS | 6 | 0 | 2 | 4 | ,67 | ,816 |
| NETPC | 6 | 0 | 0 | 0 | ,00 | ,000 |
| NETFC | 6 | 0 | 2 | 4 | ,67 | ,816 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

Descriptive Statistics

| ESCALAO | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|---|---------|---------|-----|------|----------------|
| ESCOLAS TEPE | 6 | 3 | 10 | 27 | 4,50 | 2,739 |
| TEQP | 6 | 0 | 1 | 2 | ,33 | ,516 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |
| INFANTIS TEPE | 6 | 2 | 5 | 18 | 3,00 | 1,265 |
| TEQP | 6 | 0 | 0 | 0 | ,00 | ,000 |
| Valid N (listwise) | 6 | | | | | |

9.3.2. Análise Comparativa dos Grupos

Test Statistics^b

| | UI/Min |
|--------------------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 14,000 |
| Wilcoxon W | 35,000 |
| Z | -,641 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,522 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,589 ^a |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | TOTALTecnica a | TOTALTactica Individual | TOTALTactica Colectiva | SNBDC | TOTALRegras | CEF | CP |
|--------------------------------|-------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 16,000 | 15,500 | 12,000 | 15,500 | 15,500 | 18,000 | 15,000 |
| Wilcoxon W | 37,000 | 36,500 | 33,000 | 36,500 | 36,500 | 39,000 | 36,000 |
| Z | -,320 | -,401 | -,962 | -,447 | -,418 | ,000 | -,480 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,749 | ,688 | ,336 | ,655 | ,676 | 1,000 | ,631 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,818 ^a | ,699 ^a | ,394 ^a | ,699 ^a | ,699 ^a | 1,000 ^a | ,699 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,818 | ,734 | ,370 | ,758 | ,732 | 1,000 | ,699 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,409 | ,367 | ,185 | ,379 | ,366 | ,517 | ,350 |
| Point Probability | ,060 | ,035 | ,021 | ,076 | ,026 | ,035 | ,055 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | Tecnica Ofensiva | Tecnica Defensiva | Tactica Individual Ofensiva | Tactica Individual Defensiva | Tactica Colectiva Ofensiva | Tactica Colectiva Defensiva | RV | RF |
|--------------------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 16,000 | 16,000 | 14,000 | 15,000 | 10,000 | 14,000 | 18,000 | 17,000 |
| Wilcoxon W | 37,000 | 37,000 | 35,000 | 36,000 | 31,000 | 35,000 | 39,000 | 38,000 |
| Z | -,320 | -,322 | -,642 | -,483 | -,1290 | -,643 | ,000 | -,170 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,749 | ,747 | ,521 | ,629 | ,197 | ,520 | 1,000 | ,865 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,818 ^a | ,818 ^a | ,589 ^a | ,699 ^a | ,240 ^a | ,589 ^a | 1,000 ^a | ,937 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,818 | ,801 | ,554 | ,675 | ,236 | ,563 | 1,000 | 1,000 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,409 | ,400 | ,277 | ,338 | ,118 | ,281 | ,773 | ,500 |
| Point Probability | ,060 | ,039 | ,019 | ,030 | ,029 | ,028 | ,545 | ,065 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | TOC | TORCD | TODFS | TOP | TOLLL | TOML | TOGR | TOJC | TOR | TDD | TDI | TDGR | TDJC |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 10,000 | 14,000 | 11,000 | 14,000 | 5,500 | 15,000 | 5,500 | 16,000 | 18,000 | 14,500 | 6,000 | 13,500 | 12,000 |
| Wilcoxon W | 31,000 | 35,000 | 32,000 | 35,000 | 26,500 | 36,000 | 26,500 | 37,000 | 39,000 | 35,500 | 27,000 | 34,500 | 33,000 |
| Z | -1,286 | -,645 | -1,162 | -,641 | -2,030 | -,638 | -2,023 | -,422 | ,000 | -,574 | -2,004 | -,734 | -1,483 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,199 | ,519 | ,245 | ,522 | ,042 | ,523 | ,043 | ,673 | 1,000 | ,566 | ,045 | ,463 | ,138 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,240 ^a | ,589 ^a | ,310 ^a | ,589 ^a | ,041 ^a | ,699 ^a | ,041 ^a | ,818 ^a | 1,000 ^a | ,589 ^a | ,065 ^a | ,485 ^a | ,394 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,227 | ,584 | ,286 | ,589 | ,048 | 1,000 | ,050 | 1,000 | 1,000 | ,595 | ,069 | ,504 | ,455 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,114 | ,292 | ,143 | ,294 | ,024 | ,500 | ,025 | ,500 | ,513 | ,298 | ,035 | ,252 | ,227 |
| Point Probability | ,019 | ,051 | ,032 | ,052 | ,009 | ,409 | ,009 | ,136 | ,026 | ,013 | ,023 | ,019 | ,227 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | TIOJP | TIOD | TIOP | TIOEJ | TIDJP | TIDM | TIDC |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 12,000 | 15,500 | 13,000 | 15,500 | 13,500 | 16,000 | 9,000 |
| Wilcoxon W | 33,000 | 36,500 | 34,000 | 36,500 | 34,500 | 37,000 | 30,000 |
| Z | -,961 | -,405 | -,957 | -,410 | -,723 | -,333 | -,1915 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,337 | ,686 | ,338 | ,682 | ,470 | ,739 | ,056 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,394 ^a | ,699 ^a | ,485 ^a | ,699 ^a | ,485 ^a | ,818 ^a | ,180 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,394 | ,732 | ,545 | ,701 | ,506 | ,810 | ,182 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,197 | ,366 | ,273 | ,351 | ,253 | ,405 | ,091 |
| Point Probability | ,042 | ,026 | ,121 | ,030 | ,026 | ,056 | ,091 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | TCOCO | TCOM | TCOEL | TCOEP | TCOAO | TCOCA | TCDC | TCDCD | TCDE | TCDCD | TCDCD | TCDCD | TCDDZ | TCDDM | TCDDI |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------|
| Mann-Whitney U | 15,500 | 9,000 | 15,000 | 12,500 | 11,500 | 9,000 | 18,000 | 13,500 | 15,000 | 9,000 | 11,000 | 15,000 | 18,000 | 15,000 | |
| Wilcoxon W | 36,500 | 30,000 | 36,000 | 33,500 | 32,500 | 30,000 | 39,000 | 34,500 | 36,000 | 30,000 | 32,000 | 36,000 | 39,000 | 36,000 | |
| Z | -,402 | -,1454 | -,482 | -,917 | -,1054 | -,1892 | ,000 | -,785 | -,1000 | -,1897 | -,1337 | -,638 | ,000 | -,638 | |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,688 | ,146 | ,630 | ,359 | ,292 | ,059 | 1,000 | ,432 | ,317 | ,058 | ,181 | ,523 | 1,000 | ,523 | |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,699 ^a | ,180 ^a | ,699 ^a | ,394 ^a | ,310 ^a | ,180 ^a | 1,000 ^a | ,485 ^a | ,699 ^a | ,180 ^a | ,310 ^a | ,699 ^a | 1,000 ^a | ,699 ^a | |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,723 | ,171 | ,675 | ,426 | ,333 | ,182 | 1,000 | ,535 | 1,000 | ,182 | ,303 | 1,000 | 1,000 | 1,000 | |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,361 | ,085 | ,338 | ,213 | ,167 | ,091 | ,522 | ,267 | ,500 | ,091 | ,152 | ,500 | 1,000 | ,500 | |
| Point Probability | ,024 | ,018 | ,034 | ,054 | ,024 | ,091 | ,043 | ,065 | ,500 | ,091 | ,121 | ,409 | 1,000 | ,409 | |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | A | NA |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 17,000 | 15,500 |
| Wilcoxon W | 38,000 | 36,500 |
| Z | -,160 | -,405 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,873 | ,686 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,937 ^a | ,699 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,937 | ,736 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,469 | ,368 |
| Point Probability | ,060 | ,039 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | IG | IE |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 17,000 | 15,500 |
| Wilcoxon W | 38,000 | 36,500 |
| Z | -,160 | -,401 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,873 | ,688 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,937 ^a | ,699 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,937 | ,732 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,469 | ,366 |
| Point Probability | ,060 | ,032 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | FDC | FDE | FP | FQG | FQE | FIAP | FIAN | FE |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 11,000 | 12,500 | 16,000 | 14,500 | 11,500 | 13,000 | 16,500 | 17,500 |
| Wilcoxon W | 32,000 | 33,500 | 37,000 | 35,500 | 32,500 | 34,000 | 37,500 | 38,500 |
| Z | -,1247 | -,986 | -,321 | -,561 | -,1090 | -,801 | -,245 | -,080 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,212 | ,324 | ,748 | ,575 | ,276 | ,423 | ,807 | ,936 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,310 ^a | ,394 ^a | ,818 ^a | ,589 ^a | ,310 ^a | ,485 ^a | ,818 ^a | ,937 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,405 | ,394 | ,784 | ,623 | ,361 | ,485 | ,861 | ,974 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,202 | ,197 | ,392 | ,312 | ,181 | ,242 | ,431 | ,487 |
| Point Probability | ,162 | ,076 | ,026 | ,035 | ,076 | ,045 | ,039 | ,037 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | FFA | FFAV | FFAQ | FFAVQ |
|--------------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 18,000 | 16,000 | 9,500 | 15,000 |
| Wilcoxon W | 39,000 | 37,000 | 30,500 | 36,000 |
| Z | ,000 | -,320 | -1,368 | -,486 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | 1,000 | ,749 | ,171 | ,627 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | 1,000 ^a | ,818 ^a | ,180 ^a | ,699 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | 1,000 | ,818 | ,186 | ,682 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,531 | ,409 | ,093 | ,341 |
| Point Probability | ,063 | ,060 | ,009 | ,047 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | I | SG | E |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 17,000 | 13,000 | 11,000 |
| Wilcoxon W | 38,000 | 34,000 | 32,000 |
| Z | -,160 | -,801 | -1,145 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,873 | ,423 | ,252 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,937 ^a | ,485 ^a | ,310 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,937 | ,485 | ,297 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,469 | ,242 | ,148 |
| Point Probability | ,060 | ,045 | ,035 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | TTI | TTR | TTA | TTE |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 15,000 | 5,500 | 13,500 | 17,500 |
| Wilcoxon W | 36,000 | 26,500 | 34,500 | 38,500 |
| Z | -,502 | -2,227 | -,763 | -,096 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,616 | ,026 | ,445 | ,924 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,699 ^a | ,041 ^a | ,485 ^a | ,937 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,792 | ,067 | ,457 | 1,000 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,396 | ,034 | ,228 | ,500 |
| Point Probability | ,134 | ,032 | ,048 | ,152 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | NETR | NETS | NETPC | NETFC |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 17,500 | 14,500 | 15,000 | 14,500 |
| Wilcoxon W | 38,500 | 35,500 | 36,000 | 35,500 |
| Z | -,084 | -,604 | -1,000 | -,604 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,933 | ,546 | ,317 | ,546 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,937 ^a | ,589 ^a | ,699 ^a | ,589 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | 1,000 | ,600 | 1,000 | ,600 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,500 | ,300 | ,500 | ,300 |
| Point Probability | ,076 | ,065 | ,500 | ,065 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

Test Statistics^b

| | TEPE | TEQP |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|
| Mann-Whitney U | 10,500 | 12,000 |
| Wilcoxon W | 31,500 | 33,000 |
| Z | -1,241 | -1,483 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,215 | ,138 |
| Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] | ,240 ^a | ,394 ^a |
| Exact Sig. (2-tailed) | ,236 | ,455 |
| Exact Sig. (1-tailed) | ,118 | ,227 |
| Point Probability | ,026 | ,227 |

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: ESCALAO

9.3.3. Análise Descritiva Geral

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|----|---------|---------|--------|----------------|
| UI/Min | 12 | 2,11 | 6,70 | 3,8333 | 1,26087 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|-------------------------|----|---------|---------|--------|---------|----------------|
| TOTALTecnica | 12 | 35,00 | 168,00 | 989,00 | 82,4167 | 40,05782 |
| TOTALTacticalIndividual | 12 | 14,00 | 76,00 | 470,00 | 39,1667 | 21,04037 |
| TOTALTacticaColectiva | 12 | 15,00 | 119,00 | 597,00 | 49,7500 | 32,37318 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|-----------------------------|----|---------|---------|--------|---------|----------------|
| TecnicaOfensiva | 12 | 29,00 | 158,00 | 893,00 | 74,4167 | 38,04413 |
| TecnicaDefensiva | 12 | ,00 | 19,00 | 96,00 | 8,0000 | 5,27429 |
| TacticalIndividualOfensiva | 12 | 8,00 | 59,00 | 323,00 | 26,9167 | 16,01396 |
| TacticalIndividualDefensiva | 12 | 2,00 | 42,00 | 147,00 | 12,2500 | 10,83869 |
| SNBDC | 12 | 0 | 4 | 23 | 1,92 | ,996 |
| TacticaColectivaOfensiva | 12 | 10,00 | 111,00 | 483,00 | 40,2500 | 30,60340 |
| TacticaColectivaDefensiva | 12 | ,00 | 35,00 | 114,00 | 9,5000 | 11,46933 |
| TOTALRegras | 12 | ,00 | 10,00 | 20,00 | 1,6667 | 2,74138 |
| CEF | 12 | 0 | 28 | 163 | 13,58 | 8,152 |
| CP | 12 | 50 | 207 | 1394 | 116,17 | 52,010 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|----|---------|---------|------|--------|----------------|
| A | 12 | 122 | 540 | 3552 | 296,00 | 121,331 |
| NA | 12 | 2 | 21 | 104 | 8,67 | 4,887 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|----|---------|---------|------|--------|----------------|
| IG | 12 | 99 | 491 | 3138 | 261,50 | 117,067 |
| IE | 12 | 13 | 71 | 518 | 43,17 | 18,433 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|----|---------|---------|------|--------|----------------|
| FDC | 12 | 0 | 4 | 9 | ,75 | 1,138 |
| FDE | 12 | 0 | 3 | 11 | ,92 | 1,240 |
| FP | 12 | 67 | 336 | 2037 | 169,75 | 70,902 |
| FQG | 12 | 0 | 17 | 97 | 8,08 | 5,961 |
| FQE | 12 | 0 | 6 | 17 | 1,42 | 1,881 |
| FIAP | 12 | 14 | 115 | 793 | 66,08 | 32,024 |
| FIAN | 12 | 2 | 33 | 121 | 10,08 | 10,077 |
| FE | 12 | 23 | 108 | 571 | 47,58 | 24,784 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|----|---------|---------|------|--------|----------------|
| FFA | 12 | 85 | 450 | 2879 | 239,92 | 116,647 |
| FFAV | 12 | 21 | 89 | 566 | 47,17 | 23,717 |
| FFAQ | 12 | 1 | 22 | 117 | 9,75 | 7,008 |
| FFAVQ | 12 | 2 | 18 | 94 | 7,83 | 4,914 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|----|---------|---------|------|--------|----------------|
| I | 12 | 115 | 462 | 3076 | 256,33 | 103,356 |
| SG | 12 | 7 | 98 | 523 | 43,58 | 30,165 |
| E | 12 | 2 | 10 | 57 | 4,75 | 2,927 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|----|---------|---------|-----|------|----------------|
| TTI | 12 | 0 | 6 | 17 | 1,42 | 1,676 |
| TTR | 12 | 0 | 2 | 7 | ,58 | ,669 |
| TTA | 12 | 0 | 3 | 16 | 1,33 | ,888 |
| TTE | 12 | 0 | 3 | 7 | ,58 | ,996 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|----|---------|---------|-----|------|----------------|
| NETR | 12 | 0 | 4 | 21 | 1,75 | 1,138 |
| NETS | 12 | 0 | 5 | 13 | 1,08 | 1,505 |
| NETPC | 12 | 0 | 2 | 2 | ,17 | ,577 |
| NETFC | 12 | 0 | 3 | 11 | ,92 | 1,084 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Sum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|----|---------|---------|-----|------|----------------|
| TEPE | 12 | 2 | 10 | 45 | 3,75 | 2,179 |
| TEQP | 12 | 0 | 1 | 2 | ,17 | ,389 |
| Valid N (listwise) | 12 | | | | | |