

A INVESTIGAÇÃO SOBRE A EFICÁCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO DESPORTO¹

RESEARCH ON PEDAGOGIC EFFECTIVENESS IN SPORT TEACHING

Felismina Rosa Marques Pereira^{*}
Isabel Maria Ribeiro Mesquita^{**}
Amândio Braga dos Santos Graça^{***}

RESUMO

O presente estudo pretende realizar uma breve revisão da investigação centrada na eficácia pedagógica no ensino do Desporto delimitando o seu âmbito a um conjunto de variáveis que marcaram, incontornavelmente, a investigação empírica neste domínio. Inicia por situar o papel da observação sistemática dos comportamentos de ensino-aprendizagem na evolução da investigação, destacando a relevância de algumas estratégias instrucionais gerais na eficácia pedagógica, entre as quais sobressai o *feedback*. Enfatiza a relevância conferida à relação entre os conteúdos substantivos de ensino e os procedimentos pedagógicos, que se interligam no acto de ensino, legitimando a emergência do conceito *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Finalmente, estuda as abordagens instrucionais em contextos ecológicos associados à optimização dos ambientes de aprendizagem, ao recurso de sistemas de *accountability* e à estruturação das tarefas de aprendizagem, adquirindo particular relevância na agenda actual da investigação.

Palavras-chave: Eficácia pedagógica. Desporto. Instrução.

INTRODUÇÃO

Questões como “o que torna a instrução eficaz” têm sido o foco das investigações na área da Pedagogia, desde longa data até ao momento actual (ASTLEITNER, 2005). Alguns princípios têm sido enunciados a partir de generalizações dos resultados obtidos, os quais se vêm constituindo como linhas orientadoras na implementação e estruturação do processo de ensino-aprendizagem (ASTLEITNER, 2005).

Desde cedo, a qualidade pedagógica do processo de treino, orientado para crianças e jovens, emergiu como necessidade premente, conduzindo a investigação sobre a eficácia

pedagógica, a partir da década de 1970, ao estudo do comportamento do treinador em contexto de treino e de competição (ROSADO; MESQUITA; JANUÁRIO; BREIA, 2008). Na investigação realizada destaca-se a instrução enquanto comportamentos, verbais e não verbais, que constam do repertório do professor para comunicar informação substantiva, ou seja, directamente relacionada com os conteúdos e objectivos de aprendizagem (SIEDENTOP, 1991), como o comportamento mais recorrente entre os treinadores (CUSHION; JONES, 2001; HORTON; BAKER; DEAKIN, 2005; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007; MESQUITA; EVANHOÉ; ROSADO;

¹ Apoio: Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal com a referência SFRH/BD//45386/2008

^{*} Professora Mestre em Ciências do Desporto. Doutoranda em Ciências do Desporto. Assistente da Faculdade de Desporto. Universidade do Porto. Portugal.

^{**} Professora Doutora Associada da Faculdade de Desporto. Universidade do Porto. Portugal.

^{***} Professor Doutor Associado da Faculdade de Desporto. Universidade do Porto. Portugal.

PEREIRA; MILISTETED, 2008). Rosado e Mesquita (2009) salientam, no quadro abrangente dos propósitos que justificam e legitimam a comunicação no processo de ensino-aprendizagem, o lugar nobre que a instrução ocupa, porquanto se referencia à informação directamente relacionada com a matéria de ensino. Neste âmbito, o *feedback* pedagógico (FBP), entendido como o comportamento de reacção do professor à resposta motora do aluno (FISHMAN; TOBEY, 1978), surgiu, em particular na década de 1980, como uma das estratégias instrucionais mais recorrentes no processo de ensino-aprendizagem, sendo-lhe atribuída especial importância no processo de interacção pedagógica (GRAÇA; MESQUITA, 2002; ROSADO; MESQUITA, 2009), além de ser conotado como fonte de informação e meio de motivação para a aprendizagem (KOKA; HEIN, 2003; MAGILL, 2001; REID; CRESPO; LAY; BERRY, 2007).

Por seu turno, a instrução, ao consubstanciar a informação centrada nos conteúdos substantivos de aprendizagem e configurar estratégias particulares de comunicação, implicou a emergência de se estudar a relação da matéria de ensino com os processos pedagógicos que a legitimam e lhe conferem significado. Shulman (1986), ciente de que a eficácia pedagógica depende do entrelaçamento do domínio dos conteúdos substantivos de ensino e dos processos pedagógicos, criou o conceito *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*, o qual configura uma categoria particular de conhecimento emergente das transformações realizadas pelo professor sobre os conteúdos de ensino, com o propósito de os tornar compreensíveis e adequados às necessidades dos alunos e aos objectivos da aprendizagem. Esta premência constituiu o motor da investigação gerada na década de 1990, em que a observação sistemática centrada na análise do comportamento pedagógico do professor/treinador passou a ser complementada por métodos que exploram os processos de pensamento e intervenção, numa tentativa de compreender por inteiro a complexidade do processo de ensino-aprendizagem (JONES; HOUSNER; KORNSPAN, 1997). Deste modo, o foco das preocupações deixou de se centrar exclusivamente no comportamento, para dar

espaço às dimensões cognitivas (KNOWLES; BORRIE; TELFER, 2005). Simultaneamente, a importância conferida aos fenómenos decorrentes nos contextos particulares de ensino-aprendizagem, os quais conferem o verdadeiro significado aos pensamentos e acções (DOYLE, 1992), emergiu como uma necessidade premente da investigação. O estudo dos pensamentos e acções conceptualmente fundados nas experiências correntes dos acontecimentos da sala de aula/treino (DOYLE, 1992; GRAÇA, 1997) permite o acesso à compreensão dos fenómenos sujeitos aos condicionalismos contextuais, concebendo o processo de ensino-aprendizagem como um processo dinâmico, interactivo e singular (MESQUITA, 1998).

O estudo dos processos instrucionais em contextos ecológicos, associado à análise dos sistemas de *accountability* implementados pelo professor/treinador bem como à estruturação da prática, toma o rumo da investigação, desde então até ao momento actual. Neste particular, assiste-se a uma apologia crescente de abordagens instrucionais que privilegiam a participação proactiva e autónoma dos praticantes nos contextos de aprendizagem, nos quais as estratégias instrucionais promotoras destes intentos são as mais valorizadas. O recurso ao questionamento em detrimento da prescrição pelo professor/treinador e a concessão de espaço aos praticantes para decidir e regular as tarefas de aprendizagem marcam claramente a transição da apologia do recurso de estratégias instrucionais directivas, ou seja explícitas, para estratégias cada vez menos directivas, isto é, de carácter mais implícito (CHAMBERS; VICKERS, 2006; MESQUITA, 2006). A isto não tem sido alheia a necessidade de investigar os processos de regulação e monitoração do processo de aprendizagem, porquanto, na ausência deles e perante o recurso a abordagens instrucionais que conferem deliberadamente espaço de autonomia ao praticante, as práticas podem se tornar desprovidas de significado em referência aos propósitos de ensino. Neste sentido, a adopção de sistemas de *accountability*, enquanto estratégia de responsabilização dos praticantes tem vindo a ser considerada uma ferramenta didáctica importante na qualificação do processo

de ensino-aprendizagem (HASTIE; SAUNDERS, 1992; ROSADO; MESQUITA; JANUÁRIO; BREIA, 2008; TOUSIGNANT; SIEDENTOP, 1983). Do mesmo modo, a adopção de estilos de comunicação optimizadores da criação de ambientes positivos de aprendizagem tem sido alvo de interesse para a investigação, com denúncia à relevância conferida à adopção de comportamentos pedagógicos que enaltecem o elogio da participação na prática em detrimento de comportamentos punitivos (CUSHION; JONES, 2001; POTRAC; JONES; AMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007; MESQUITA; EVANHOÉ; ROSADO; PEREIRA; MILISTETED, 2008).

No sentido de responder a este enquadramento teórico o presente artigo está organizado em cinco pontos temáticos, os quais, por um lado, dão conta da evolução da investigação das variáveis em análise e, por outro, intentam, de forma integrada, dar corpo e substância à relevância da emergência de novas tendências de investigação neste domínio.

O COMPORTAMENTO PEDAGÓGICO DO TREINADOR

O estudo da eficácia pedagógica no ensino das actividades desportivas surgiu na agenda da investigação durante a primeira metade do século passado, numa fase inicial no contexto do da Educação Física, estendendo-se posteriormente ao treino desportivo (GRAÇA; MESQUITA, 2002). Desde os primeiros estudos realizados, a preocupação dos investigadores centrou-se na identificação das características de um ensino eficaz, sendo que a ideia de excelência, na acção educativa, esteve presente nas sucessivas fases da investigação (DOYLE, 1990; GRAHAM, 1987; MEDLEY, 1979; SIEDENTOP, 1991). Embora as mudanças de fase sejam assinaladas por alterações no local de focagem, e inevitavelmente nos objectivos de estudo, questões mais antigas reapareceram acompanhadas de novos conceitos e metodologias. A primeira fase da investigação do ensino prevaleceu durante a primeira metade do século XX (DUSSAULT, 1973) e centrou-se na definição das características do bom

professor. Não contemplada a observação dos professores em situações reais de ensino, muitos desses estudos apresentaram debilidades conceptuais e metodológicas (MEDLEY, 1979; SIEDENTOP, 1991; RINK, 1993; ROSENSHINE; FURTS, 1973). Seguiu-se uma segunda fase, caracterizada pela descoberta do método ideal, através da comparação de resultados produzidos pela aplicação de diferentes métodos de ensino (GRAÇA; MESQUITA, 2002). O foco da investigação deslocou-se do que é o professor para o que o professor faz, numa tentativa de identificar os resultados da aprendizagem à luz dos métodos de ensino utilizados (TOUSIGNANT; BRUNELLE, 1982). Limitações foram apontadas, nomeadamente ao nível conceptual (confusão entre o ensino e a aprendizagem motora) (NIXON; LOCKE, 1973) e ao metodológico (ausência do controlo das variáveis do processo) (BROPHY; GOOD, 1986). Ao contrário da primeira fase, esta obteve alguma popularidade na Educação Física, mas sobreveio a necessidade da sua legitimação nas condições reais de ensino (RINK, 1993). Assim, surgiu uma terceira fase, situada no início da década de 1960, em que a investigação se centrou na explicação de como os comportamentos de ensino (variáveis do processo) observados na aula se associavam aos resultados de aprendizagem dos alunos (variáveis do produto) (MESQUITA, 1998). Os métodos utilizados até então dão lugar a outros que privilegiam a observação dos acontecimentos decorrentes do processo ensino-aprendizagem, emergindo a observação sistemática, a qual possibilita a contextualização dos fenómenos em análise (MESQUITA, 1998).

Devido ao facto de os estudos serem aplicados em condições reais de ensino, os princípios e modelos estabelecidos a partir deste tipo de investigação tiveram viabilidade experimental (BROPHY; GOOD, 1986; NEEDLES; GAGE, 1991), despontando comportamentos dos professores que mostraram potenciar a aprendizagem dos alunos (ROSENSHINE; STEVENS, 1986; HOUSNER, 1990). Da investigação realizada vários estudos produziram conhecimento válido, destacando-se variáveis genéricas optimizadoras do processo

de ensino e de aprendizagem, como, por exemplo, a gestão eficaz do tempo de ensino e de aprendizagem, a estruturação e organização da prática e a qualidade da informação emitida (BROPHY; GOOD, 1986).

Embora de forma mais lenta, a investigação no contexto do treino desportivo acompanhou os passos da investigação centrada na observação sistemática realizada no âmbito da Educação Física, iniciando-se pelo estudo do comportamento pedagógico do treinador, em particular na análise das práticas e estratégias instrucionais (REINBOTH; DUDA; NTOUMANIS, 2004). Foram concebidos e aplicados diferentes sistemas de observação, para analisar especificamente o comportamento pedagógico do treinador, dos quais se destacam alguns que, dada a sua extensa aplicação, alcançaram notoriedade: o *Coaching Behavior Assessment System* (SMITH; SMOLL; HUNT, 1977), o *Coaching Behavior Recording Form* (THARPE; GALLIMORE, 1976), o *Arizona State University Observation Instrument* (LACY; DARST, 1985). Os resultados provenientes da aplicação destes sistemas de observação, entre outros, têm contribuído para o crescente conhecimento na área da Pedagogia do Desporto, nomeadamente pela identificação de práticas conducentes ao incremento de eficácia pedagógica (MESQUITA; EVANHOÉ; ROSADO; PEREIRA; MILISTETED, 2008).

Entre os resultados obtidos emerge com destaque o comportamento de instrução como o mais frequente entre os treinadores. O primeiro estudo surgiu com Tharpe e Gallimore (1976), na modalidade de basquetebol, quando examinaram a intervenção do treinador John Wooden, destacando-se seguidamente o estudo de Lacy e Darst (1985) o qual comportou a análise de 10 treinadores de sucesso do futebol americano. Outros estudos se seguiram com o desiderato de analisar o comportamento dos treinadores em diferentes modalidades desportivas, nomeadamente no basquetebol (LACY; GOLDSTON, 1990; JONES; HOUSNER; KORNSPAN, 1997), no futebol americano (SEGRAVE; CIANCIO, 1990) e no voleibol (LACY; MARTIN, 1994).

A investigação centrada na análise do ensino colocou, desde as primeiras investigações, o FBP como uma das estratégias

instrucionais decisivas para a obtenção de eficácia pedagógica (REID; CRESPO; LAY; BERRY, 2007); todavia, apesar de ser considerado uma ferramenta didáctica de grande importância (BLOMM, 1976), nem sempre os resultados dos estudos realizados mostraram de forma concludente o seu efeito sobre os ganhos da aprendizagem (CARREIRO DA COSTA, 1988; PIÉRON; GRAHAM, 1984). Yerg (1981) verificou num primeiro estudo que a emissão de FBP afectou negativamente o desempenho dos alunos, e num segundo, mesmo quando proporcionados FBP específicos, tal não se traduziu em ganhos na aprendizagem. Noutros estudos verificaram-se ganhos na aprendizagem (CARREIRO DA COSTA, 1988; YERG; TWARDY, 1982; PHILLIPS; CARLISLE, 1983; PIÉRON, 1983), embora não fosse concludente a sua influência no processo de aprendizagem. De uma forma geral, os estudos no âmbito da Educação Física (PIÉRON, 1982; WERNER; RINK, 1989) demonstraram que os professores mais eficazes emitiam mais FBP específicos, correctivos e congruentes com a tarefa de aprendizagem (WERNER; RINK, 1989).

Tradicionalmente, os professores/treinadores emitem grandes quantidades de FBP, na crença de que quanto mais, melhor, embora a investigação aponte que a quantidade de FBP emitida está dependente de diferentes aspectos, entre os quais se destacam os objectivos da aprendizagem, a fase de aprendizagem dos praticantes e a complexidade das tarefas (WILLIAMS; HODGES, 2005). Importa ressaltar que, se numa fase inicial a investigação se centrou, fundamentalmente, nos aspectos quantitativos da emissão do FBP (frequência de ocorrência, duração e taxa de emissão), lentamente ela passou para um plano de análise qualitativa e multidimensional, de onde se destacam as dimensões *objectivo, forma e direcção* (SARMENTO; ROSADO; RODRIGUES; VEIGA; FERREIRA, 1990; PIÉRON; NETO; COSTA, 1985; MESQUITA; EVANHOÉ; ROSADO; PEREIRA; MILISTETED, 2008; WEISS; KLINT, 1987). A análise multidimensional do FBP fez parte da investigação centrada na eficácia pedagógica na década de 1980 (CARREIRA DA COSTA, 1995), resultando daí informação pertinente,

embora generalista, sobre as características de um *feedback* eficaz. A contextualização de análise do FBP em função dos níveis de prática, fases de aprendizagem dos praticantes e especificidade dos conteúdos (WILLIAMS; HODGES, 2005), evidenciou que não existem características adstritas a esta variável que a tornem *per se* eficaz, sendo as variáveis de contexto e de processo o que legitima a sua pertinência, adequação e oportunidade. Deste modo, tem vindo a destacar-se a premência de estudar o conteúdo substantivo que comporta tal variável na relação estreita que evidencia com as variáveis adstritas ao processo de ensino-aprendizagem (nível dos alunos/atletas, objectivos de ensino, natureza e estrutura da prática, etc.) (GILBERT; TRUDEL; GAUMOND; LAROCQUE, 1999; MESQUITA; FARIAS; OLIVEIRA; PEREIRA, 2009).

A EMERGÊNCIA DA FUSÃO DA PEDAGOGIA COM A MATÉRIA DE ENSINO

A observação sistemática do comportamento pedagógico do treinador tem sido utilizada para o estabelecimento de padrões comportamentais, contribuindo sobremaneira para uma melhor compreensão da eficácia pedagógica (CUSHION; JONES, 2001). Das questões centradas na instrução associadas à eficácia pedagógica, a investigação evoluiu no sentido de procurar compreender de que modo o conhecimento do professor/treinador influencia o desenvolvimento e as práticas de ensino (SCHEMPP; MANROSS; TAN, 1998). Se, inicialmente, a investigação se centrou na forma pela qual o professor *expert* se constrói, surgiu posteriormente a necessidade de compreender o papel do conhecimento da matéria na optimização do processo de ensino. Vickers (1990), ciente desta necessidade, desenvolveu o *Modelo de Estruturas de Conhecimento*, o qual se baseia na assunção de que a configuração do processo instrucional se orienta pela especificidade dos conteúdos de ensino.

Gradativamente, passou a existir o reconhecimento da existência de uma relação sólida entre o conhecimento da matéria de ensino e o conhecimento pedagógico, a qual, inequivocamente, é potenciadora do acesso a um ensino eficaz (ROVEGNO, 1992; SCHEMPP;

MANROSS; TAN, 1998). Shulman (1986) introduziu o conceito de *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* enquanto categoria particular de conhecimento configuradora de uma amálgama de conhecimentos que integram o conteúdo e a pedagogia, sendo do estreito domínio do professor/treinador (GRAÇA, 1997). A investigação sobre a eficácia pedagógica no contexto das actividades desportivas tem procurado desvendar a natureza e complexidade do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* (DOYLE, 1986; GRAÇA, 1997; ROVEGNO, 1993, 1995; SCHEMPP; MANROSS; TAN, 1998), sendo possível destacar que, sem o conhecimento da matéria, o professor/treinador está sujeito a uma inadequada adaptação aos factores contextuais do processo de ensino. De facto, em traços gerais, a investigação aponta para a interferência do conhecimento da matéria de ensino na selecção, ordenação, sequencialização e grau de desenvolvimento dos conteúdos (GROSSMAN, 1990) e quantidade de questões colocadas aos praticantes.

Decorrente do reconhecimento da importância do *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*, emerge mais tarde a necessidade de analisar, no decurso do treino e da competição, como o treinador o operacionaliza diante das características peculiares, apanágio dos contextos particulares de prática. Um marco importante foi o estudo de Seaborn, Trudel e Gilbert (1998) aplicado no hóquei no gelo, cujo objectivo foi investigar a intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador. De facto, este estudo foi pioneiro para o desenvolvimento do instrumento de observação designado *Systematic Analysis of Pedagogical Content Intervention (SAPCI)*, de Gilbert, Trudel, Gaumond, Larocque (1999). O SAPCI impõe-se como um instrumento que permite aos investigadores analisar a intervenção pedagógica sobre o conteúdo, centrado na natureza específica das modalidades desportivas, durante os treinos ou a competição, o qual comporta quatro dimensões: “Quando” (momento de emissão da informação), “Como” (forma como é transmitida), “Quem” (destinatário) e “O Quê” (conteúdo substantivo).

Os resultados provenientes da investigação com o recurso a este instrumento, em particular no que se refere à dimensão “O quê”, têm vindo

a denunciar abordagens instrucionais diferenciadas, as quais apelam para a realização de pesquisas mais ecológicas, no sentido de se analisar com pormenor e detalhadamente as crenças, concepções, e factores contextuais explicativos dos motivos que norteiam as opções de ensino dos treinadores.

A AUTONOMIZAÇÃO DO PRATICANTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Da sinopse dos estudos realizados no âmbito da investigação processo-produto, com enfoque claro entre as décadas de 1970 e 1980, emergiu o modelo de Instrução Directa (ROSENSHINE, 1979; ROSENSHINE; STEVENS, 1986). Este modelo assenta-se no pressuposto que um ensino caracterizado por uma intervenção centrada no professor interfere positivamente nos progressos dos alunos, com base em sete pressupostos (ROSENSHINE; STEVENS, 1986; HOUSNER, 1990): (1) definição clara dos objectivos e conteúdos de ensino; (2) focalização em matérias sequenciadas e estruturadas sob a orientação do professor; (3) explicações claras acerca da matéria; (4) criação de expectativas positivas nos alunos; (5) tarefas orientadas e supervisionadas pelo professor; (6) colocação de questões de nível cognitivo que permitam respostas correctas; (7) *feedbacks* orientados e emitidos no imediato.

Até mais de meados do século XX, o modelo de instrução directa foi predominante no ensino. Este tipo de ensino, dito tradicional e centrado no professor/treinador, mesmo suportado por evidências empíricas da sua eficácia, principalmente em conteúdos de baixa complexidade e perante alunos de idades baixas (ROSENSHINE; STEVENS, 1986), não resistiu ao advento das perspectivas construtivistas de pendor piagetiano ou radical (RICHARD; WALLIAN, 2005) e de pendor vygotkiano, qual seja a teoria da aprendizagem situada (LIGHT; BUTLER, 2005). Deste modo, a partir da década de 1990 assiste-se a uma reforma no ensino que acolhe as ideias construtivistas, colocando o aluno no centro do processo, com reflexo no aparecimento de novos modelos instrucionais no ensino do desporto (ALLISON; BARRETT, 2000; CHANDLER; MITCHELL, 1991; TURNER; MARTINEK, 1995). Em

particular no âmbito dos Jogos Desportivos, assiste-se ao rejuvenescimento do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), o qual teve a sua origem na década de 1970 (BUNKER; THORPE, 1982), e do aparecimento de outros modelos como o *Tactical Games* de Mitchell, Oslin e Griffin (2006), o *Play Practice* de Launder (2001), e em referência ao Voleibol, o *Step Game Approach* (MESQUITA, GRAÇA, GOMES; CRUZ, 2005).

Todos estes modelos têm em comum o facto de o praticante ser colocado como elemento central na configuração do processo de ensino-aprendizagem (GRÉHAIGNE; GODBOUT, 1995; MESQUITA; GRAÇA, 2002), em que lhe é concedido espaço de problematização e o favorecimento da emergência da autonomia decisional (SOUZA; OSLIN, 2008) a partir do recurso a abordagens instrucionais de carácter holístico (ROVEGNO, 1995; MESQUITA; GRAÇA; GOMES; CRUZ, 2005). Neste âmbito, o ensino deixa de ser explícito e autocrático e baseado em estratégias instrucionais directivas e formais (RINK, 2001; ROSENSHINE, 1979), para se pautar por ser mais implícito e democrático, com recurso a estratégias menos directivas (ALLISON; BARRETT, 2000; CHANDLER; MITCHELL, 1991; PUTNAM; LAMPERT; PETERSON, 1990; TURNER; MARTINEK, 1995).

Dada a natureza mais flexível e adaptativa destas novas abordagens, emerge como relevante o recurso a estratégias instrucionais que apelem à implicação cognitiva dos praticantes na resolução dos problemas correntes da prática. Uma das estratégias instrucionais que têm surgido de forma mais apelativa é o *questionamento*, enquanto meio promotor da liberdade processual na interpretação e na busca de soluções (CROSS, 2000), inculcando nos praticantes atitudes pró-activas em detrimento das reactivas (MESQUITA, 2005). Chambers e Vickers (2006) destacam o *questionamento* como uma ferramenta didáctica particularmente útil para encorajar o praticante a explorar diferentes soluções e a desenvolver a consciência táctica, possibilitando, paralelamente, o desenvolvimento de um relacionamento afectivo positivo entre o treinador e os praticantes. Coloca os praticantes em situação de escolha, além de fomentar o

aumento gradual da partilha e da responsabilidade individual e do grupo (ROSADO; MESQUITA, 2009).

Não obstante as vantagens apontadas para a implementação do *questionamento*, os treinadores, desde sempre, mostram um recurso precário a esta estratégia instrucional, independentemente dos contextos em que se apliquem os estudos (CLAXTON, 1988; CUSHION; JONES, 2001; LACY; GOLDSTON, 1990; MESQUITA; EVANHOÉ; ROSADO; PEREIRA; MILISTETED, 2008; MESQUITA; FARIAS; OLIVEIRA; PEREIRA, 2009; POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007; RUPERT; BUSCHNER, 1989). Por outro lado, o recurso a estratégias mais directivas, nomeadamente de orientação descritiva ou prescritiva, evidencia ser preponderante, tanto no contexto da educação física como no treino desportivo (RIKARD, 1992; PIÉRON; GONÇALVES, 1987; RODRIGUES; PINA, 1999; RICHHEIMER; RODRIGUES, 2000).

PROMOÇÃO DE AMBIENTES POSITIVOS DE APRENDIZAGEM

Diferentes pesquisas têm referido que o comportamento do treinador, sobretudo com jovens praticantes, é decisivo no desenvolvimento da relação interpessoal e da promoção da autoestima (BLACK; WEISS, 1992; SMITH; SMOLL, 1984); contudo, o desporto não produz efeitos *per se* e os seus resultados a este nível dependem sobretudo da natureza das interações sociais (ROSADO; MESQUITA, 2009). De acordo com Rink (2001), o nível de envolvimento do praticante é reconhecido como um factor determinante na aprendizagem, concorrendo para tal a relação que o treinador estabelece com os praticantes. No sentido de fortalecer esta relação, Smith e Smoll (1984) referem que os treinadores devem enfatizar uma abordagem positiva, focando sobretudo o reforço e o encorajamento dos comportamentos desejáveis. Rosado e Mesquita (2009) corroboram este entendimento, referindo que pelo reforço e encorajamento é possível promover experiências de sucesso que mais facilmente permanecerão como grande referencial metodológico. A este propósito, o

elogio assume papel de destaque entre os comportamentos adoptados pelos treinadores (MESQUITA, 2004), sendo que o recurso a esse procedimento sugere a procura de um clima entusiasta, potenciador de comportamentos e atitudes favoráveis (CUSHION; JONES, 2001). É unânime o entendimento de que o clima de treino deve proporcionar cuidado, cordialidade, aceitação e valorização dos praticantes (ROSADO; MESQUITA, 2009). De facto, a implementação de um clima positivo no treino possibilita o incremento da sua qualidade, enquanto a utilização excessiva de reprimendas poderá resultar no declínio da receptividade dos praticantes às propostas do treinador (POTRAC; JONES; CUSHION, 2007).

A este propósito, Mesquita (2004) refere que a atitude do treinador em face dos erros dos praticantes é determinante na relação que o praticante estabelece com a modalidade. Para tal, o erro deve ser considerado como meio de rever a própria aprendizagem, ou seja, a busca da compreensão do erro cometido, e não como meio de punição. Esta perspectiva encontra eco nos modelos de ensino emergentes, os quais valorizam o papel activo dos praticantes na compreensão dos problemas oriundos da prática aprendizagem (MESQUITA; GRAÇA, 2002).

De facto, comportamentos que evidenciam o que de “bom” o praticante alcança ou que importa alcançar (elogio, encorajamento, incentivo) opõem-se a comportamentos que enfatizam o que de errado foi realizado (reprimenda/punição) e reflectem perfis de intervenção pedagógica diferenciados. A este propósito, a investigação tem evidenciado alguma mudança de paradigma, nomeadamente no contexto do treino desportivo. Mesquita, Evanhoé, Rosado, Pereira e Milisteted, (2008), em um estudo de revisão sobre estudos publicados em revistas de língua inglesa com revisão de pares nos quais se aplicou sempre o mesmo instrumento de observação (*Arizona State University Observation Instrument*), verificaram, desde a década de 1980 até ao momento actual, uma diminuição do recurso a comportamentos pedagógicos que exaltam a reprimenda e a punição para uma enfatização crescente de comportamentos promotores de climas positivos de aprendizagem, como o elogio e o encorajamento (CLAXTON, 1988

CUSHION; JONES, 2001; LACY; DARTS, 1985; LACY; GOLDSTON, 1990; LACY; MARTIN, 1994; POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007).

RELAÇÃO ENTRE RESPONSABILIZAÇÃO E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

A necessidade crescente que os jovens actualmente demonstram de estar por dentro das iniciativas em que participam e estão envolvidos reivindica uma partilha de estratégias e decisões com os seus treinadores, no sentido de as tomadas de decisão serem concretizadas conjuntamente (MESQUITA, 2004). Assim, é cada vez mais exigido aos praticantes a adopção de uma atitude autónoma, responsável e comprometida com aquilo em que se envolvem, sendo-lhes exigida uma atitude mais prospectiva do que reactiva (ROSADO; MESQUITA, 2009). A necessidade de responsabilizar os praticantes nas tarefas de treino, no sentido de lhes conferir autonomia crescente e de propiciar condições favoráveis à aprendizagem, tem sido uma das temáticas mais em evidência na agenda da investigação (CROUCH; WARD; PATRICK, 1997; BALDERSON, 2001; HERBERT; LANDIN; SOLMON, 2000; JONES, 1992; LUND, 1992).

O *accountability* (termo sem correspondência precisa em português, que remete para as ideias de responsabilização e de “prestar contas”, ou seja, de comprometimento do aluno no empenhamento e no cumprimento das tarefas) é um componente crítico do processo de ensino-aprendizagem (GRIFFIN; SIEDENTOP; TANNEHILL, 1998; HASTIE; SAUNDERS 1990, 1991, 1992), porquanto no decurso da prática o professor/treinador recorre a estratégias de qualificação do processo instrucional (SILVERMAN; KULINA; CRULL, 1995), de regulação e monitoração da actividade dos praticantes (LUND, 1992; ROCH; MACNALL, 2007), determinando, consequentemente, a relação e a direcção que o praticante estabelece com o conteúdo (TOUSIGNANT; SIEDENTOP, 1983).

Tousignant e Siedentop (1983) foram pioneiros no estudo dos sistemas de *accountability* no contexto do ensino das actividades desportivas. Desde as primeiras investigações até ao momento actual diferentes perspectivas de análise do *accountability* geraram um conhecimento eclético e

robusto desta variável pedagógica. Numa análise genérica existem sistemas de *accountability* mais formais ou mais informais (DOYLE; 1983; SIEDENTOP, 1991; TOUSIGNANT; SIEDENTOP, 1983). Os primeiros remetem a procedimentos de controlo e monitoração da actividade, sem precisar os resultados desejados ou as consequências por descumprimento, enquanto os segundos precisam o que se espera que seja alcançado, como, por exemplo, a atribuição de uma nota a determinado desempenho na tarefa. Nomeadamente no contexto do treino desportivo, o resultado dos jogos e as suas estatísticas podem ser entendidos como meio de responsabilização formal, enquanto o incentivo/encorajamento e a punição/reprimenda são considerados meios de responsabilização informal.

Diversos estudos têm demonstrado que a implementação de estratégias robustas de *accountability* informal, baseadas na participação/esforço, pode gerar níveis de participação e *performance* elevados, semelhantes aos impostos pelo *accountability* formal (CROUCH; WARD; PATRICK, 1997; JONES, 1992; LUND, 1992). Independentemente do figurino assumido, os benefícios ao nível da *performance*, na adopção de comportamentos orientados para o pretendido, no incremento da motivação e do envolvimento com a tarefa, têm-se mostrado evidentes pelo recurso a sistemas de *accountability* (CROUCH; WARD; PATRICK, 1997; SILVERMAN; KULINA; CRULL, 1995). Como referem Balderson e Sharpe (2005), quando os praticantes são responsabilizados por determinadas tarefas/acções eles tendem a seguir um comportamento de acordo com os critérios enunciados pelo treinador, evitando a adopção de estratégias de sentido único ou de acomodação; concomitantemente, o compromisso, o diálogo e a procura de objectivos individuais e/ou de grupo são incrementados.

Particularmente no ensino das actividades desportivas, dada a ausência de produtos permanentes, a avaliação da *performance* nem sempre se apresenta como tarefa fácil (CROUCH; WARD; PATRICK, 1997). Esta dificuldade poderá ser suprimida, em parte, pela adopção de estratégias que promovam a responsabilização dos praticantes na consecução das tarefas (CROUCH; WARD; PATRICK, 1997; HASTIE; SAUNDERS, 1991; JONES,

1992), já que os praticantes tendem a encarar com seriedade as tarefas pelas quais são verdadeiramente responsabilizados (BALDERSON; SHARPE, 2005).

O processo de negociação dos praticantes é um fenómeno não desprezível por parte do treinador, porquanto a ausência do seu controlo pode desviar os praticantes para práticas vazias de significado (GRAÇA, 1997), numa tentativa de adequar as tarefas propostas ao que consideram mais ajustado ou está de acordo com as suas motivações (DOYLE, 1983; JONES, 1992; LUND, 1992; SILVERMAN; KULINNA; CRULL, 1995). Neste âmbito, a apresentação das tarefas motoras de forma clara e precisa, a indicação de exigências para a sua efectivação e a verificação do seu cumprimento durante a prática constituem estratégias particularmente relevantes para que o sistema de *accountability* seja eficaz (HASTIE; SAUNDERS, 1991; JONES, 1992; CROUCH; WARD; PATRICK, 1997; MESQUITA; EVANHOÉ; ROSADO; PEREIRA; MILISTETED, 2008).

Considerando-se que a apresentação das tarefas constitui o primeiro momento de confronto do praticante com a tarefa a realizar, a qualidade com que é consumada interfere, por certo, na relação que o praticante irá com ela estabelecer durante a prática (RINK, 1994; PELLETT; HARRISON, 1995). Neste sentido, um elevado nível de explicitação da tarefa, baseado numa definição clara dos seus objectivos, da situação de realização e dos critérios de realização, tende a minimizar os desajustes entre o que é pretendido e o que de facto é realizado pelos praticantes (CROUCH et al., 1997; GILBERT; TRUDEL; GAUMOND; LAROCQUE, 1999; SILVERMAN; KULINNA; CRULL, 1995; MESQUITA; EVANHOÉ; ROSADO; PEREIRA; MILISTETED, 2008). Segundo uma perspectiva histórica, a natureza da apresentação da tarefa tem sido tópico de interesse nas pesquisas educacionais (MYERS; KNOX, 2001; ROSENSHINE; STEVENS, 1986) e é considerada uma variável preditora de eficácia pedagógica (LANDIN, 1994; RINK, 1994, 2001; KWAK, 2005). Vários estudos têm apontado a clareza verbal no momento da apresentação das tarefas como uma variável preditora de eficácia, nomeadamente no ensino da Educação Física (GUSTHART; KELLY; RINK, 1997; LANDIN, 1994; MASSER, 1993; RINK,

1994; 2001; WERNER; RINK; 1989; SILVERMAN; KULINNA; CRULL, 1995).

A investigação tem aludido ao facto de os professores mais eficazes realizarem apresentações claras e explícitas pela enfatização do que é relevante acerca do conteúdo de ensino e do que é esperado que seja aprendido (BROPHY; GOOD, 1986; DOYLE; CARTER, 1984; MCCLAIN, 2002). Silverman, Kulinna, Crull. (1995), num estudo aplicado no âmbito do Voleibol no contexto escolar, verificaram que o recurso combinado das quatro componentes (informação sobre o *objectivo geral* da tarefa, sobre as *condições situacionais* de realização da tarefa, sobre as *componentes críticas de realização* da tarefa e informação acerca do *resultado* a atingir) que consubstanciam o nível de explicitação da informação na apresentação das tarefas induziu níveis de empenhamento motor elevados bem como progressos significativos na aprendizagem. Por seu turno, a falta de clareza na apresentação das tarefas mostra resultar, sobretudo, de apresentações ambíguas, nas quais sobressai a parca especificidade dos critérios de realização e de resultado (HASTIE; SAUNDERS, 1990; LUND, 1992; JONES, 1992; ROSADO; MESQUITA; JANUÁRIO; BREIA, 2008; SILVERMAN; KULINNA; CRULL, 1995).

A adopção de sistemas de *accountability*, enquanto estratégia de responsabilização dos praticantes, tem vindo a ser considerada uma ferramenta didáctica importante na qualificação do processo de ensino-aprendizagem (HASTIE; SAUNDERS, 1992; ROSADO; MESQUITA; JANUÁRIO; BREIA, 2008; TOUSIGNANT; SIEDENTOP, 1983). De facto, a implementação de sistemas de *accountability* formais, particularmente no contexto do treino desportivo, mostra proporcionar a adopção de abordagens instrucionais mais interactivas, porquanto o maior controlo e monitoração do ambiente de aprendizagem permite a concessão de maior autonomia decisional ao praticante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a primeira metade do século passado, a investigação centrada na eficácia pedagógica no ensino do desporto, em particular da Educação Física, surgiu numa tentativa de identificação das características de um ensino eficaz e na busca da excelência na acção educativa, desiderato que se

prolongou ao longo das sucessivas fases percorridas pela pesquisa. No contexto do treino desportivo, o comportamento pedagógico do treinador foi um dos tópicos de investigação que maior protagonismo assumiram, destacando-se a instrução como o comportamento mais recorrente entre os treinadores. Por sua vez, o *feedback* pedagógico, à semelhança de outras variáveis afectas ao processo de ensino-aprendizagem, evidenciou ser uma estratégia instrucional diferenciadora da eficácia pedagógica, embora a comprovação da sua valência pedagógica tenha mostrado exigir o seu estudo contextualizado nos cenários particulares de prática. A multiplicidade de variáveis coexistentes no processo de ensino-aprendizagem, de cujo entrelaçamento decorre o verdadeiro efeito produzido sobre as aprendizagens, reclamou o estudo situado e integrado das decisões pré-activas, interactivas e pró-activas do professor/treinador em referência aos propósitos e conteúdos específicos de aprendizagem.

Mais recentemente, a investigação tem sido marcada pelo estudo dos modelos instrucionais

situados ecologicamente em contextos particulares de prática. A filiação às ideias construtivistas e cognitivas da aprendizagem, a partir da década de 1990, impõe a emergência de abordagens instrucionais que privilegiem a participação proactiva e autónoma dos praticantes nos contextos de aprendizagem. Neste particular, a adopção de sistemas de *accountability* robustos, promotores da responsabilização e da autonomia dos praticantes, a par do reconhecimento da importância da criação de ambientes positivos de aprendizagem e do recurso às estratégias instrucionais, que concedem espaço aos praticantes para decidir e regular as tarefas de aprendizagem, tem vindo a conotar-se como decisões pedagógicas cruciais na prossecução desses intentos. Com clarividência denota-se uma mudança de paradigma, a qual reflecte a transição da apologia do recurso de estratégias instrucionais directivas, centradas no professor/treinador, para estratégias cada vez menos directivas, nas quais o comportamento deliberado e proactivo dos praticantes constitui a mola da edificação da estruturação dos ambientes situacionais de prática desportiva.

RESEARCH ON PEDAGOGIC EFFECTIVENESS IN SPORT TEACHING

ABSTRACT

The present study intends to make a brief revision on the investigation centred on teaching effectiveness in Sport, defining its range in a group of variables that marked the empirical investigation in this domain. It starts by situating the role of the systematic observation of the teaching-learning behaviours in the development of the investigation, highlighting the relevance of some general instructional strategies in the teaching effectiveness, among which the feedback stands out. It emphasizes the relevance conferred to the relation between the substantive content and the pedagogic procedures, which join in the act of teaching, which legitimizes the emergency of the *Pedagogic Content knowledge* concept. Finally, it examines instructional approaches in ecological contexts, associated to the optimization of the learning environments, to the accountability systems' resources and to the structuring of learning tasks, which acquires particular relevance at the actual agenda of the investigation..

Keywords: Teaching effectiveness. Sport. Instruction.

REFERÊNCIAS

- ALLISON, P.; BARRETT, K. **Constructing children's physical education experiences**. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- ASTLEITNER, H. Principles of effective instruction-general standards for teachers and instructional designers. **Journal of Instructional Psychology**, Milwaukee, v. 32, no. 1, p. 3-8, 2005.
- BALDERSON, D.W. **The effects of a personal accountability and personal responsibility model on urban elementary student positive social and off task behaviors**. 2001. Dissertation (Master's degree)-Educational Leadership College of Education, University of Nevada , Las Vegas, 2001.
- BALDERSON, D.W.; SHARPE, T. The effects of personal accountability and personal responsibility instruction on select off-task and positive social behaviors. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 24, p. 66-87, 2005.
- BLACK, J.S.; WEISS, M.R. The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability and motivation in competitive age group swimmers. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, Champaign, v. 14, p. 309-325, 1992.
- BLOMM, B. **Human Characteristics and School Learning**. New York: MacGraw-Hill, 1976.
- BROPHY, J.; GOOD, T. Teacher Behaviour and student achievement. In: WITTROCK, M. **Handbook of Research on Teaching**. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 328-375.

- BUNKER, D.; THORPE, R. A Model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, London, p. 5-8, 1982.
- CARREIRO DA COSTA, F. **O sucesso pedagógico em educação física. estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino**. 1988. Dissertação (Mestrado)-Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988.
- CARREIRO DA COSTA, F. **O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e fatores de aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 1995.
- CHAMBERS, K. L.; VICKERS, J. N. Effects of bandwidth feedback and questioning on the performance of competitive swimmers. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 20, p. 184-197, 2006.
- CHANDLER, T.; MITCHELL, S. Reflections on models of games education. **Journal of physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 61, p. 19-21, 1991.
- CLAXTON, A. Systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 7, p. 302-310, 1988.
- CROSS, D. How to coach the mastery of the mental game. **The Coach, FIVB** v. 1, p. 6-8, 2000.
- CROUCH, D.; WARD, P.; PATRICK, C. The effects of peer-mediated accountability on task accomplishment during Volleyball drills in elementary physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 17, p. 26-39, 1997.
- CUSHION, C. J.; JONES, R. L. A Systematic Observation of Professional Top-Level Youth Soccer Coaches. **Journal of Sport Behaviour**, Mobile, v. 24, no. 4, 2001.
- DOYLE, W. Academic work. **Review of Educational Research**, Washington, n. 53, p. 159-199, 1983.
- DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 392-431.
- DOYLE, W. Curriculum and pedagogy. In: JACKSON, P. **Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association**. New York: Macmillan Publishing Company, 1992. p. 486-516.
- DOYLE, W. Themes in Teacher Education Research. In: HOUSTON, R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. **Handbook of Research Association**. New York: MacMillan. 1990. p. 3-23.
- DOYLE, W.; CARTER, K. Academic tasks in classrooms. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 14, p. 129-149, 1984.
- DUSSAULT, G. La recherche sur l'enseignement: perspectives historiques et épistemologiques. In: DUSSAULT, G.; LECLERC, M.; BRUNELLE, J.; TURCOTTE, C. **L'Analyse de l'Enseignement**. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, 1973, p. 13-45.
- FISHMAN, S.; TOBEY, C. Augmented feedback. In: ANDERSON, W.G.; BARRETTE, G. **What's going on in Gym: descriptive studies of Physical Education Classes**. Newtown: Motor Skills: Theory into Practice, 1978. p. 51-62.
- GILBERT, W.; TRUDEL, P.; GAUMOND, S.; LAROCQUE, L. **Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches**. Ottawa university. Sosol-sociology of Sport, 1999. Disponível em: <www.brunel.ac.uk/depts/sps/sosol/v2ia2.htm>. Acesso em: 17 dez. 2007.
- GRAÇA, A. **O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol**. 1997. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1997.
- GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 2, no. 5, p. 67-79, 2002.
- GRAHAM, K. A. Description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 7, p. 22-37, 1987.
- GRÉHAIGNE, J-F.; GODBOUT, P. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. **Quest**, Champaign, v. 47, p. 490-505, 1995.
- GRIFFIN, L.; SIEDENTOP, D.; TANNEHILL, D. Instructional Ecology of a High School Volleyball Team. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 17, n. 1, p.404-420, 1998.
- GROSSMAN, P. **The Making of a Teacher. Teacher knowledge & Teacher education**. New York: Teachers College, Columbia University, 1990.
- GUSTHART, J. L.; KELLY, I. M.; RINK, J. The Validity of the Qualitative Measures of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness. **Journal of Teaching Physical Education**, College Station, v. 16, no. 2, p. 196-210, 1997.
- HASTIE, P. A.; SAUNDERS, J. E. A study of monitoring in secondary school physical education. **Journal of Classroom Interaction**, Washington, v. 25, no. 1/2, p. 47-54, 1990.
- HASTIE, P. A.; SAUNDERS, J. E. Accountability in secondary school physical education. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 7, n. 4, p. 373-382, 1991.
- HASTIE, P.; SAUDERS, J. A Study of Task Systems and Accountability in an Elite Junior Sports Setting. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 11, p. 376-388, 1992.
- HERBERT, E.; LANDIN D.; SOLMON, M. The Impact of Task Progressions on Students' Practice, Quality and Task-Related Thoughts. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 19, p. 338-354, 2000.
- HORTON, S.; BAKER, J.; DEAKIN, J. Expert in action: a systematic observation of 5 national team coaches. **International Journal of Sport Psychology**, Rome, v. 36, p. 299-319, 2005.
- HOUSNER, L. Selecting Master Teachers: Evidence from Process- Product Research. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 9, p. 201-226, 1990.
- JONES, D. Analysis of tasks Systems in Elementary Physical Education Classes. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 11, p. 411-425, 1992.

- JONES, D.; HOUSNER, L.; KORNSPAN, A. S. Interactive Decision Making And Behaviour Of Experienced An Inexperienced Basketball Coaches During Practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 16, p. 454-468, 1997.
- KNOWLES, Z.; BORRIE, A.; TELFER, H. Toward the reflective sport coach: issues of context, education, and application. **Ergonomics**, v. 48, n. 11-14, p. 1711-1720, 2005.
- KOKA, A.; HEIN, V. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. **Psychology of Sport and Exercise**, Amsterdam, v. 4, p. 333-346, 2003.
- KWAK, E. C. The immediate effects Various Task presentation types on Middle School Students' Skill Learning. **International Journal of Applied Sports Sciences**, Hanam-si, v. 17, no. 1, p. 7-17, 2005.
- LACY, A. C.; DARST, P. W. Systematic observation of behaviours of winning high school head football coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 4, p. 256-270, 1985.
- LACY, A. C.; GODSTON, P. D. Behavior analysis of male and female coaches in high school girl's basketball. **Journal of Sport Behavior**, Mobile, v. 13, p. 29-39, 1990.
- LACY, A. C.; MARTIN, D. L. Analysis of starter/non starter motor skill engagement and coaching behaviours in collegiate women's volleyball. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 13, p. 95-107, 1994.
- LANDIN, D. The Role of Verbal Cues in Skill Learning. **Quest**, Champaign v. 46, p. 299-313, 1994.
- LAUNDER, A. G. **Play practice: the games approach to teaching and coaching sports**. Human Kinetics, Champaign, IL: Leeds, 2001.
- LIGHT, R.; BUTLER, J. A personal journey: TGfU teacher development in Australia and the USA. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 10, no. 3, p. 241-254, 2005.
- LUND, J. Assessment and accountability in secondary physical education. **Quest**, Champaign v. 44, p. 352-360, 1992.
- MAGILL, R. The effect of augmented feedback on skill learning. In: _____. **Motor Learning Concepts and Applications**. 6th ed. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc, 2001. p. 235-245.
- MASSER, L. Critical cues help first-grade student's achievement in handstands and forward rolls. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 12, p. 301-312, 1993.
- MCCLAIN, K. Teacher's and student's understanding: The role of tools and inscriptions in supporting effective communication. **Journal of the Learning Sciences**, Hillsdale, v. 11, no. 2, p. 217-249, 2002.
- MEDLEY, D. The Effectiveness of Teachers. In: PETERSON, P.; WALBERG, J. **Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications**. Berkeley: McCutchan, 1979. p. 11-27.
- MESQUITA, I. A contextualização do treino no Voleibol: a contribuição do construtivismo. In: ARAÚJO, D. **O contexto da decisão: A ação tática no desporto**. Lisboa: Visão e contextos, 2005. p. 355-378.
- MESQUITA, I. **A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino**. 1998. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.
- MESQUITA, I. Ensinar Bem para Aprender Melhor o Jogo de Voleibol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSON, R. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 327-344.
- MESQUITA, I. O papel do elogio no processo de ensino-aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO TREINO DE JOVENS "ENSINAR BEM PARA TREINAR MELHOR", 2004, Lisboa. Atas ... Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal, 2004. p. 27-38.
- MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GOMES, A. R.; CRUZ, C. Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. **Journal of Human Movement Studies**, London, v. 48, p. 469-492, 2005.
- MESQUITA, I.; EVANHOÉ, A.; ROSADO, A.; PEREIRA, F.; MILISTETED, M. A systematic observation of youth Volleyball coaches behaviours. **International Journal of Applied Sport Sciences**, Hanam-si, v. 20, p. 37-58, 2008.
- MESQUITA, I.; FARIAS, C.; OLIVEIRA, G.; PEREIRA, F. A intervenção pedagógica, sobre o conteúdo, do treinador de Futebol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 1. 2009 (in press).
- MESQUITA, I.; GRAÇA, A. A perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos colectivos. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 9.: Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora? **Anais...** São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2002. p. 133-139.
- MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L.; GRIFFIN, L. L. **Teaching sports concepts and skills: a tactical games approach**. 2nd ed. Human Kinetics, Champaign, Ill: Leeds, 2006.
- MYERS, S. A.; KNOX, R. L. The relationship between college student information-seeking behaviors and perceived instructor's verbal behaviors. **Communication Education**, Abingdon, v. 50, no. 4, p. 343-356, 2001.
- NEEDLES, M.; GAGE, N. Essence and Accident in Process-Product Research on Teaching. In: H. WAXMAN, H.; WALBERG, H. **Effective Teaching: Current Research**. Berkeley, CA: Mccutchan Publishing Corporation, 1991. p. 3-31.
- NIXON, J.; LOCKE, L. Research on teaching physical education. In: TRAVERS, R., **Handbook of research on teaching**. Rand McNally, Chicago, 1973, p.1210-1242.
- PELLET, T. L.; HARRISON, J. M. The influence of a teacher's Specific, congruent, and Corrective Feedback on Female Junior High School Students' Immediate Volleyball Practice Success. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 15, p. 53-63, 1995.
- PHILLIPS, A.; CARLISLE, C. Comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 10, no. 1, p. 76-83, Oct. 1983.

- PIERÓN, M. **Analyse de l'enseignement des activités psychiques**. Bruxelles: Ministère de L'Education Matonale et de la Culture Française, 1982.
- PIÉRON, M. Effectiveness of teaching a psycho-motor task (Gymnastic routine): Study in class setting. In: TELAMA, R.; VARSTALA, V.; TIAINEN, J.; LAAKASO, L.; HAAJANEN, T. **Research in school Physical Education**. Jyväskylä: the Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 1983. p. 222-227.
- PIÉRON, M.; GONÇALVES, C. Participant Engagement and Teacher's Feedback in Physical Education Teaching and Coaching. In: BARRETTE, G.; FEINGOLD, R.; REES, C.; PIÉRON, M. **Myths Models, Methods, Sport Pedagogy**. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 1987. p. 249-254.
- PIÉRON, M.; GRAHAM, G. Research on Physical Education Teacher Effectiveness: The Experimental Teaching Units. **International Journal of Physical Education**, Schorndorf, v. 21, no. 3, p. 9-14, 1984.
- PIÉRON, M.; NETO, C.; COSTA, F. C. d. La rétroaction (feedback) dans des situations d'enseignement en gymnastique et en basket-ball. **Motricidade Humana**, Lisboa, v. 1, no. 1, p. 25-34, 1985.
- POTRAC, P.; JONES, R.; ARMOUR, K. "It's all about getting respect": the coaching behaviors of an expert English soccer coach. **Sport, Education and Society**, London, v. 7, no. 2, p. 183-202, 2002.
- POTRAC, P.; JONES, R.; CUSHION, C. Understanding power and the coach's role in Professional English soccer: a preliminary investigation of coach behaviour. **Soccer and Society**, London, v. 8, no. 1, p. 33-49, 2007.
- PUTNAM, R.; LAMPERT, M.; PETERSON, P. Alternative perspectives on knowing mathematics in elementary schools. In: Cazden, C. **Review of Research in Education**, Washington: AERA, v.16, 1990.
- REID, M.; CRESPO, M.; LAY, B.; BERRY, J. Skill acquisition in tennis: Research and current practice. **Journal of Science and Medicine in Sport**, Belconnen, v. 10, p. 1-10, 2007.
- REINBOTH, M.; DUDA, J.; NTOUMANIS, N. Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychology and physical welfare of young athletes. **Motivation and Emotion**, New York, v. 28, no. 3, p. 297-313, 2004.
- RICHARD, J.; WALLIAN, N. Emphasizing student engagement in the construction of game performance. In: GRIFFIN, L.; BUTLER, J. **Teaching games for understanding: theory, research, and practice**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. p. 19-32.
- RICHEIMER, P.; RODRIGUES, J. O feedback pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol. **Treino Desportivo**, Lisboa, p. 36-47, Dez., 2000.
- RIKARD, G. The relationship of teachers' task refinement and feedback to students' practice success. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 11, p. 349-357, 1992.
- RINK, J. E. Investigating the assumptions of pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 20, p. 112-128, 2001.
- RINK, J. **Teaching physical education for learning**. 2nd ed. St. Louis: Mosby, 1993.
- RINK, J. The Task Presentation in Pedagogy. **Quest**, Champaign v. 46, p. 270-280, 1994.
- ROCH, S. G.; MACNALL, L. A. An investigation of Factors Influencing Accountability and Performance Ratings. **The Journal of Psychology**, Provincetown, v. 141, n. 5, p. 499-523, 2007.
- RODRIGUES, J.; PINA, R. Análise da instrução em competição no voleibol. In: **Pedagogia do Desporto – Estudos** 6. Lisboa: Edições FMH, 1999. p. 45-53.
- ROSADO, A.; MESQUITA, I. Melhorar a performance optimizando a instrução. In: ROSADO, A.; MESQUITA, I. **Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Edições FMH, 2009. p. 69-130.
- ROSADO, A.; MESQUITA, I.; JANUÁRIO, N.; BREIA, E. Athlete's Retention of Coach's Instruction on Task Presentation and Feedback. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, Cardiff, v. 8, no. 1, p. 19-30, 2008.
- ROSENSHINE, B. Content; time and direct instruction. In: PETERSON, P.; WALBERG, H. **Research on Teaching: Concepts; Findings and Implications**. Mccutchan: Berkeley, 1979. p. 28-56.
- ROSENSHINE, B.; FURTS, N. The use of Direct Instrution to study Yeaching. In: TAVERS, R. **Handbook of Research on Teaching**. 2nd ed. Chicago: Rand-McNally, 1973, p. 122-183.
- ROSENSHINE, B.; STEVENS, R. Teaching Functions. In: **Handbook of Research on Teaching**. 3th ed. 1986, p. 376-391.
- ROVEGNO, I. Learning to teach in a field-based methods course: The development of pedagogical content knowledge. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 8, p. 69-82, 1992.
- ROVEGNO, I. The development of curricular knowledge: a case of problematic pedagogical content knowledge during advanced knowledge acquisition. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v. 64, p. 56-68, 1993.
- ROVEGNO, I. Theoretical Perspectives on Knowledge and Learning and a Student Teacher's Pedagogical Knowledge of Dividing and Sequencing Subject Matter. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 14, p. 284-304, 1995.
- RUPERT, T.; BUSCHNER, C. Teaching and Coaching: a comparison of instructional behaviors. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 9, p. 49-57, 1989.
- SARMENTO, P.; ROSADO, A.; RODRIGUES, J.; VEIGA, A.; FERREIRA, V. **Pedagogia do Desporto II – Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, 1990.
- SCHEMPP, P.; MANROSS, D.; TAN, S. Subject Expertise and Teachers' Knowledge. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 17, p. 342-356, 1998.
- SEABORN, P.; TRUDEL, P.; GILBERT, W. Instructional Content Provided to Female Ice Hockey Players During Games. **Applied Research in Coaching and Athletics Annual**, Boston, v. 13, p. 119-141, 1998.
- SEAGRAVE, J. O.; CIANCIO, C. A. An observational study of a successful pop warmer football coach. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 9, n.4, p. 294-306, 1990.

- SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, Washington, v. 15, p. 4-14, 1986.
- SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills in physical education**. 3rd ed. Mountain View, CA: Mayfield, 1991.
- SILVERMAN, S.; KULINNA, P.; CRULL, G. Skill-related task structures, explicitness, and accountability: Relationships with student achievement. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v. 66, p. 32-40, 1995.
- SMITH, R.; SMOLL, F. Leadership research in youth sport. In: SILVA, J.; WEINBERG, R. **Psychology foundations of sport**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1984. p. 371-386.
- SMITH, R.; SMOLL, F.; HUNT, E. A system for the behavioural assessment of athletic coaches. **Research Quarterly**, Washington, v. 48, p. 401-407, 1977.
- SOUZA, A.; OSLIN, J. A player-centered approach to coaching. **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Reston, v. 79, p. 24-30, 2008.
- THARPE, R.G.; GALLIMORE, R. What a coach can teach a teacher. **Psychology Today**, v. 9, n. 8, p. 75-78, 1976.
- TOUSIGNANT, M.; BRUNELLE, J. What We Have Learned from Students and How We Can Use it to Improve Curriculum and Teaching (Learning from Students). In: PIÉRON, M.; CHEFFERS, J. **Studying the teaching in Physical Education**. Liège: AIESEP, 1982. p. 3-22.
- TOUSIGNANT, M.; SIEDENTOP, D. A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. **Journal of Teaching Physical Education** Champaign, v. 3, p. 47-57, 1983.
- TURNER, A.; MARTINEK, T. Teaching for Understanding: a Model for Improving Decision Making During Game Play. **Quest**, Champaign, v. 47, p. 44-63, 1995.
- VICKERS, J. **Instructional Design for Teaching Physical Education**. Champaign IL: Human Kinetics, 1990.
- WEISS, M. R.; KLINT, K. A. "Show and tell" in the gymnasium: an investigation of developmental differences in modelling and verbal rehearsal of motor skills. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v. 58, p. 234-241, 1987.
- WERNER, P.; RINK, J. Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 8, p. 280-297, 1989.
- WILLIAMS, A. M.; HODGES, N. J. Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. **Journal of Sports Sciences**, London, v. 23, no. 6, p.637-50, 2005.
- YERG, B. The Impact of Selected Presage and Process Behaviours on the Refinement of a Motor Skill. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 1, no. 1, p. 38-46, 1981.
- YERG, B.; TWARDY, B. Relationship of Specified Instructional Teachers Behaviours to Pupil Gain on a Motor Skill Task. In: PIÉRON, M.; CHEFFERS, J. **Studying the Teaching in Physical Education**. Liège: AIESEP, 1982. p. 61-68.

Recebido em 22/04/2009
Revisado em 05/06/2009
Aceito em 25/07/2009

Endereço para correspondência: Isabel Mesquita. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto. Rua Dr. Plácido Costa, nº 91, CEP 4200-450, Porto, Portugal. E-mail: imesquita@fade.up.pt