

ARTUR JORGE BAPTISTA DOS SANTOS

**O EFEITO DA EXPERIÊNCIA DO TREINADOR NO AMBIENTE
DE FORMAÇÃO DESPORTIVA**

Estudo em equipas de futebol nos escalões de iniciados e juvenis



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física

Junho, 2008

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física

**O EFEITO DA EXPERIÊNCIA DO TREINADOR NO AMBIENTE
DE FORMAÇÃO DESPORTIVA**

Estudo em equipas de futebol nos escalões de iniciados e juvenis

Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto e Educação Física, pela Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob orientação do Prof. Doutor Manuel João Coelho e Silva e Professor. Doutor Carlos Eduardo de Barros Gonçalves

ARTUR JORGE BAPTISTA DOS SANTOS

AGRADECIMENTOS

Como não poderia deixar de ser, gostaria de aproveitar esta oportunidade para agradecer a todos os que me ajudaram a conseguir concretizar este trabalho. Por isso, agradeço muito sinceramente a todos aqueles que ao longo de todo este percurso me motivaram, apoiaram e ajudaram, na realização deste trabalho, particularmente:

Ao Prof. Carlos Eduardo Gonçalves, meu orientador, pela sua permanente disponibilidade e paciência, pelos seus ensinamentos e sugestões, bem como o rigor e profundidade dos seus comentários.

Ao Prof. Doutor Manuel João Coelho e Silva, pelo apoio, ensinamentos e sugestões na fase inicial deste trabalho.

Aos treinadores, atletas e directores, por todo o apoio concedido à realização da parte experimental do trabalho.

Aos meus colegas Eurico Felgar, Francisco Silva, Nuno Dias, Pedro Marques e Vítor Gouveia pela ajuda no desenvolvimento da parte experimental do trabalho.

Aos meus pais, por todo o apoio e incentivo que me prestaram desde o momento em que decidi licenciar-me em Ciências do Desporto e Educação Física.

A todos os outros que directa ou indirectamente me ajudaram a realizar este trabalho, pois sem vocês não teria conseguido.

A todos o meu MUITO OBRIGADO.

RESUMO

Introdução: O treinador tem um papel importante nas experiências desportivas dos jovens atletas, tendo um impacto no desenvolvimento das suas capacidades, dos valores e crenças. Os seus comportamentos influenciam a formação e as experiências dos atletas. Por isso, o presente estudo propõe-se a: 1) observar e analisar a comunicação de treinadores de Futebol de atletas masculinos do escalão de sub-16 anos em situação de competição, através do *Coach Behavior Assessment System* (CBAS), 2) descrever as atitudes face à prática desportiva, as orientações para a realização de objectivos e as percepções do comportamento do treinador expressas pelos atletas das equipas supervisionadas pelos treinadores observados, e 3) testar os efeitos da experiência do treinador sobre as Atitudes face à prática desportiva, as Orientações para a realização de objectivos e as percepções do comportamento do treinador expressas pelos atletas das equipas supervisionadas pelos treinadores observados.

Metodologia: Foram observadas seis treinadores de Futebol dos escalões iniciados (sub-14) e juvenis (sub-16) masculinos, subdivididos em dois subgrupos, experientes e inexperientes. Os treinadores responderam a perguntas relacionadas com dados pessoais e profissionais. O número de atletas que responderam aos questionários foi de 106, sendo 55 orientados por treinadores inexperientes e 51 orientados por treinadores experientes. As suas idades situam-se entre os 12 e os 16 anos.

Os atletas responderam aos seguintes questionários: a) Questionário de percepção do comportamento do treinador por parte dos atletas, *Coach Behavior Assessment System* (CBAS), b) Questionário da Orientação para o Ego e Tarefa no Desporto, *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ), c) Questionário das Atitudes no Desporto, *Sports Attitudes Questionnaire* (SAQ-2).

Foram gravados 3 jogos por treinador, um total de 18 jogos. Estes foram registados em vídeo e as intervenções do treinador registadas através de um microfone remoto e de um receptor. Os jogos foram analisados por dois observadores independentes.

Resultados: O nível de experiência do treinador não tem efeitos sobre a comunicação com os atletas em competição. Todos os treinadores privilegiam as categorias do *CBAS reforço positivo, instrução técnica geral e comunicação geral*. Os treinadores experientes utilizam mais a *comunicação geral*, enquanto os treinadores inexperientes o *reforço positivo* e a *instrução técnica geral*.

ABSTRACT

Introduction: The coach plays an important role on the sports experiences of the young athletes, having an impact on the development of their abilities, values and beliefs. Their behavior has a great influence on the character and performance of the athletes. The purpose of this study is: 1) to observe and analyze the communication of Football coaches of male under-16 athletes in competition situation, using the Coach Behavior Assessment System (CBAS), 2) to describe the attitudes towards the sports practice, the motivational goal orientation and the perception of coach behavior by the athletes directed by the coaches observed, 3) to test the effects of coach experience on the attitudes towards the sports practice, the motivational goal orientation and the athletes perception of coach behavior.

Methodology: Six Football coaches of the male sub-14 and sub-16 category, sub-divided in two sub-groups (expert and inexpert), were observed. The coaches responded to personal and professional questions. The athletes that responded to the questionnaires were 106 (ages 12 to 16), being 55 directed by inexpert coaches and 51 directed by expert ones.

The athletes responded to the following questionnaires: a) Questionnaire of perception of coach behavior, *Coach Behavior Assessment System (CBAS)*, b) *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)*, c) *Sports Attitudes Questionnaire (SAQ-2)*.

3 games by coach have been recorded, in total 18 games. They were recorded in video and the coaches' interventions were recorded by a remote microphone and a receiver. The games were analysed by two independent observers.

Results: The experience level doesn't affect the coach communication with the athletes in competition. All the coaches tend to use mostly the *CBAS* categories *positive reinforcement*, *general technical instruction*, *general communication*. However, expert coaches use more the *general communication*, while the inexpert coaches use more *reinforcement* and *general technical instruction*.

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
<i>Delimitação do Problema</i>	1
<i>Objectivos do estudo</i>	4
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	6
<i>Formação Desportiva</i>	6
<i>Benefícios do Desporto para o desenvolvimento de Valores e Atitudes pró-sociais</i>	7
<i>Conceito de “Treinar”</i>	12
<i>Relação treinador-atleta</i>	13
<i>Feedback</i>	18
<i>Carácter do feedback</i>	20
<i>Quantidade de feedback</i>	25
<i>Comportamentos do treinador</i>	26
<i>Instrumentos de avaliação da relação treinador-atleta</i>	27
<i>Sistema de Análise do Comportamento do Treinador (CBAS)</i>	27
<i>Factores que influenciam os comportamentos dos treinadores</i>	29
<i>Orientação Motivacional dos Treinadores</i>	29
<i>Características pessoais dos treinadores</i>	30
<i>Formação/Experiência dos treinadores</i>	30
<i>Estudos relacionados com a formação/experiência do treinador</i>	31
<i>Estudos sobre o comportamento do treinador</i>	35
<i>Orientação Motivacional</i>	44
<i>Percepção do comportamento do treinador pelo atleta</i>	48
<i>Factores que influenciam as percepções dos comportamentos dos treinadores por parte dos atletas</i>	49
<i>A actuação do treinador durante a competição</i>	51
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	53
<i>Introdução</i>	53
<i>Métodos</i>	54
<i>Instrumentos</i>	56
<i>Procedimentos</i>	57

<i>Tratamento dos dados</i>	58
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES	68
BIBLIOGRAFIA	69
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Adaptada de Conroy e Coatsworth (2006) – Modelo cognitivo-comportamental do impacto psicossocial dos comportamentos do treinador nos atletas.....	28
Figura 2	Percentagens das categorias do CBAS para cada um dos seis treinadores observados.....	59
Figura 3	Percentagens das categorias do CBAS para os grupos de treinadores experientes e inexperientes.....	61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Características demográficas dos treinadores experientes.....	55
Tabela 2	Características demográficas dos treinadores inexperientes.....	55
Tabela 3	Valores médios por clube do κ de Cohen para as observações dos jogos de Futebol.....	57
Tabela 4	Estatística descritiva e t-teste para testar o efeito da experiência do treinador sobre as respostas dos jovens ao SAQp.....	63
Tabela 5	Estatística descritiva e t-teste para testar o efeito da experiência do treinador sobre as respostas dos jovens ao TEOSQp.....	64
Tabela 6	Estatística descritiva e t-teste para testar o efeito da experiência do treinador sobre as respostas dos jovens ao CBAS.....	65

ANEXOS

- Anexo A Sistema de Avaliação do Comportamento do Treinador (categorias do Comportamento) (Coach Behaviour Assessment System)
- Anexo B Questionário de percepção do comportamento do treinador (CBAS)
- Anexo C Versão em Português do Task and Ego Orientation in Sport / TEOSQ (Fonseca & Biddle, 1996)
- Anexo D Versão em Português do Sport Attitudes Questionnaire
- Anexo E Ficha de Identificação do treinador

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Delimitação do Problema

Embora os jovens disponham hoje em dia de mais tempo livre para praticarem desporto e embora seja um facto adquirido que este desempenha um papel relevante nos domínios da educação, da saúde e do lazer, a juventude portuguesa encontra-se actualmente mais sedentária, com uma actividade física menos frequente, tornando-se, conseqüentemente, mais obesa (Marivoet, 2001).

Segundo Silva, Sobral e Malina (2003), é geralmente tido como certo que os jovens activos e saudáveis resultam em adultos igualmente activos e saudáveis. Deste modo, é necessário incentivar os jovens a praticarem desporto.

Vários autores concordam com grandes instituições como é o *United States Surgeon General* (USDHHS, 1996) e o *American College of Sports Medicine* (2000), os quais defendem uma actividade física regular para melhorar a qualidade de vida. Estes referem que a actividade física tem benefícios psicossociais e que a participação em desportos organizados está relacionada com a obtenção de melhores níveis de avaliação na escola, a redução de desistências, maior probabilidade de dedicação aos estudos e gosto pela vida escolar. A participação em desportos organizados na adolescência é também associada ao futuro ocupacional e à redução do isolamento social. Contudo, existem alguns efeitos indesejáveis na participação desportiva, como é o caso do aumento da experiência desportiva associada ao aumento das percepções dos comportamentos desportivos de agressão legítima, ou a adopção de comportamentos contrários aos promovidos pelo espírito desportivo, como é o caso da batota (Stephens, 2000).

Matos (1997) refere que a actividade desportiva contribui para o desenvolvimento integral do jovem e, como tal, para a sua formação moral.

Todavia, o impacto da prática desportiva nos jovens pode não ser apenas gerador de convicções e atitudes pró-sociais. Por isso medir e avaliar as atitudes dos jovens face ao desporto tem sido uma preocupação dos investigadores. No desporto o comportamento dos atletas e outros agentes desportivos deveria pautar-se pelo *Desportivismo* (*sportspersonhip* ou *fair Play*). Este tipo de comportamento é composto pelo respeito pelas regras e pelos adversários, igualdade nas

condições entre os intervenientes, renúncia à vitória a qualquer custo, dignidade nas vitórias e nas derrotas e que cada um dê o melhor de si mesmo. No sentido de verificar os níveis de batota, anti-desportivismo, e grau de importância da vitória para os atletas o nosso estudo irá utilizar o *Sport Attitudes Questionnaire* (SAQp).

Conroy e Coatsworth (2006) e Turman (2003), verificaram que mais de 20 milhões de jovens Americanos despendem ao longo do ano uma grande parte do tempo (em contextos desportivos, e que estes investem grande parte do tempo em desportos organizados) em actividades desportivas, normalmente organizadas. Estes jovens atletas foram instruídos por milhares de treinadores, dos quais, poucos têm treino formal em instrução. No estudo de Gonçalves (1996), este verificou que 19% dos treinadores inquiridos não apresentavam qualquer tipo de formação específica.

Há uma enorme possibilidade de efeitos significativos sobre os jovens, devendo ser a *qualidade* das suas experiências distinguida da *quantidade*, quando avaliados os processos de socialização e de desenvolvimento. Este tipo de vivências é influenciado pelos treinadores, pares e dirigentes associativos. Mas nas experiências vividas pelos jovens no desporto federado há uma relação que se torna fundamental para uma boa qualidade das vivências: a relação treinador-atleta. Uma interacção treinador-atleta positiva tem a possibilidade de melhorar significativamente, não só a qualidade da experiência dos atletas obtida durante a participação no desporto, mas também, a qualidade de muitas outras experiências na vida.

O treinador tem um papel importante nas experiências desportivas dos jovens enquanto instrutor, mentor, ou imagem modelo. Além de orientar o desenvolvimento das capacidades, o treinador pode ter um impacto na auto-concepção, na motivação e na experiência afectiva dos jovens atletas. A motivação é particularmente importante nos resultados finais dos jovens. Os treinadores podem influenciá-la, no sentido de afectar a qualidade das experiências e o gosto dos jovens pela participação numa determinada actividade (Conroy, Kaye & Coatsworth, 2006).

O jovem ao aderir ao desporto conta com o treinador para o iniciar na cultura, regras e práticas desportivas. O desportista tem habilidades, crenças e valores construídos a partir de experiências de aprendizagem formais e informais e, o treinador vai influenciar todas essas suas experiências. Por isso é importante conhecer as orientações para a realização de objectivos dos atletas para que se as actividades sejam adequadas aos praticantes envolvidos, de modo a

melhorar o desempenho e a evitar situações de abandono. Para verificar estas orientações motivacionais o nosso estudo irá utilizar o *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ) de Duda (1989).

Goldsmith (2002) refere que os treinadores tomam agora um maior contacto com as ciências do desporto em todos os níveis da sua formação, e que os atletas recebem uma melhor educação em todas as idades. A sociedade em geral, através de uma progressiva valorização da actividade física, tem adquirido conhecimentos relacionados com as ciências do desporto, essencialmente através da Educação Física. Este facto leva a que os atletas tenham uma perspectiva diferente do que é o desporto, e tenham mais vivências desportivas, essencialmente com um carácter lúdico e com níveis de exigência menores. Por isso é importante verificar as influências da formação e experiência dos treinadores no desenvolvimento dos atletas.

É de reforçar a ideia de Campbell (1998), o qual refere que é extremamente importante destacar que todos os treinadores que treinam jovens praticantes de desporto têm uma obrigação ética e moral de nunca abusarem da sua posição.

Segundo Carron (1980), a motivação ou objectivo da performance social pode ser uma vontade da parte do treinador, como *operador social*, o qual transmite conhecimentos, estabelecendo a coordenação e cooperação da equipa e produz um estado emocional positivo ou mudança de atitudes, comportamentos ou crenças do atleta.

O acto de treinar não deve ter como objectivo alcançar rapidamente vitórias ou resultados, pois pode levar a um estado emocional negativo ou à adopção de atitudes desportivas negativas.

Uma má experiência no mundo desportivo e nos processos de treino pode levar ao abandono desportivo. Alguns estudos (Robertson, 1998) referem que os atletas mencionam o treinador como um factor negativo da prática desportiva, que muitas vezes leva ao abandono desportivo (Silva, Raposo & Frias, 2005; Bowes & Jones, 2006).

A desistência da prática desportiva pode ser determinada pelo treinador, uma vez que, pelo papel crítico e central que este assume, determina as consequências da participação desportiva. Desta forma, é essencial que o treinador comunique e interaja com os atletas, para que a experiência desportiva tenha um impacto positivo, principalmente nos escalões de formação.

Verifica-se assim que a relação treinador-atleta pode ditar a continuidade ou não do jovem no desporto. Deste modo, os benefícios que a prática desportiva a longo prazo pode trazer, podem ser anulados pelo abandono desta. Os comportamentos dos treinadores são factores decisivos para a manutenção dos jovens no desporto, e para verificarmos os comportamentos dos treinadores iremos utilizar o *Coach Behaviour Assessment System* (CBAS) de Smith, Smoll e Hunt (1978).

O nosso estudo pretende verificar os comportamentos do treinador durante a direcção da equipa em competição, as orientações motivacionais dos atletas e as suas atitudes face à prática desportiva.

Especificamente, o estudo pretende verificar se os comportamentos dos treinadores são influenciados pelos níveis da sua experiência; se as atitudes, a orientação para a realização de objectivos e a percepção do comportamento do treinador, expressos pelos praticantes são também influenciados pela experiência.

O estudo parte da descrição de dois grupos de treinadores (treinadores com experientes e treinadores inexperientes), para verificar o efeito destes elementos curriculares no perfil de comportamento em jogo. Complementarmente, os atletas que treinam sob orientação destes dois grupos distintos de treinadores são inquiridos nas dimensões orientação para a realização de objectivos e atitudes face ao desporto, para confirmar a hipótese do treinador como figura central do processo de treino infanto-juvenil se assumir como determinante dos aspectos evidenciados como estruturantes do desportivismo.

Objectivos do estudo

Para o presente estudo partimos das hipóteses que: a) o nível de experiência pressagia o estilo de intervenção em contexto competitivo; b) as dimensões do SAQp (*Sports Attitudes Questionnaire*) são idênticas independentemente da experiência de treinador; c) as dimensões do TEOSQ (*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*) são idênticas independentemente da experiência do treinador.

Os objectivos do estudo são os seguintes:

- 1) Observar e analisar a comunicação de treinadores de Futebol de atletas masculinos do escalão de sub-16 anos em situação de competição, através do *Coach Behavior Assessment System* (CBAS).
- 2) Descrever as atitudes face à prática desportiva, as orientações para a realização de objectivos e as percepções do comportamento do treinador expressas pelos atletas das equipas supervisionadas pelos treinadores observados.
- 3) Testar os efeitos da experiência do treinador sobre as Atitudes face à prática desportiva, as Orientações para a realização de objectivos e as percepções do comportamento do treinador expressas pelos atletas das equipas supervisionadas pelos treinadores observados.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Formação Desportiva

Segundo Torres (1999), o facto do desporto profissional e de alto rendimento ter um espaço de grande relevo nos meios de comunicação social, nos seus modelos de prática desportiva selectiva e competitiva, faz com que este tenha vindo progressivamente a impor-se e a ser aceite como referência. A sua implementação generalizada tem influenciado e condicionado não só a orientação e organização dos outros níveis de prática desportiva, mas sobretudo, tem vindo a impor os seus valores, processos e objectivos:

- 1) A prática desportiva sintetiza-se no resultado obtido, sendo a vitória a única medida padrão para apreciação do desempenho do praticante.
- 2) O modelo de organização das competições é imposto aos outros níveis de prática.
- 3) Alguns comportamentos sociais que ocasionalmente observamos nas competições de nível elevado, ainda que eticamente reprováveis, dada a sua frequência, esporádica recriminação e ampla mediatização, tornam-se modelos de referência para a generalidade dos praticantes.
- 4) Os interesses e motivações dos adultos sobrepõem-se às motivações dos jovens praticantes.

Como podemos constatar neste exemplo, o desporto infanto-juvenil é influenciado pelo desporto de rendimento, e sendo este segmento da população a parte central de qualquer programa de desenvolvimento desportivo, é necessário que olhemos atentamente para a orientação e formação desportiva que fomentamos, bem como para os objectivos e tipo de organização desportiva que propomos, se quisermos promover um desporto de qualidade, fidelizar praticantes e ter no futuro cidadãos cooperantes, responsáveis, tecnicamente capazes e que adoptem atitudes cívica e eticamente correctas para com o desporto, a actividade física e a sociedade.

Parece-nos que a orientação e organização da prática desportiva ao nível das idades peri-pubertárias (coincidentes com as fases de iniciação e orientação desportivas), se deveriam nortear por objectivos que se relacionam com o desenvolvimento harmonioso e multifacetado dos jovens praticantes (emocional, físico, intelectual e social); permissão de uma correcta aprendizagem das componentes técnicas fundamentais que favoreçam uma posterior progressão

desportiva; realçar o prazer, a participação, sucesso e desenvolvimento da auto-eficácia e auto-estima; permitir uma correcta e equilibrada ligação entre as motivações e expectativas dos jovens face à prática desportiva, as suas reais capacidades, e as exigências do desporto escolhido; aquisição do gosto e hábito pela prática desportiva, e pela formação cívica e ética dos praticantes.

Deste modo o treinador, tendo um papel fulcral no processo de socialização do jovem atleta e indivíduo, deve estar atento a estas situações, procurando ser o elemento facilitador da integração do jovem na equipa, e informar a família que a auto-determinação, ao estar associada à motivação intrínseca, tem como consequência uma maior permanência do jovem no desporto, bem como, que o treino com jovens é um processo moroso e a longo prazo, sendo contraproducente qualquer processo que vise resultados a curto prazo. Assim, não deverão esperar vitórias a curto prazo, nem pressionar os jovens atletas, os treinadores e os dirigentes associativos neste sentido, uma vez que, poder-se-á estar a orientar e a privilegiar normas e valores incorrectos.

Benefícios do Desporto para o desenvolvimento de Valores e Atitudes pró-sociais

Segundo Salgado (1999), a prática desportiva é uma fonte de socialização, na medida em que os jovens tomam contacto com outros jovens e com adultos, aprendem a cumprir as regras e as normas estabelecidas e aprendem valores de convivência social. O desporto permite-lhes mostrar aos outros as suas habilidades, tomar parte em decisões, liderar e ser liderado, ser aceite pelos outros e comparar-se com eles. Um sem fim de vivências que permitem a aquisição de competências psicológicas e sociais que lhes irão ser benéficas nas suas vidas, muito para além do contexto desportivo.

Torna-se, assim, claro que a prática desportiva tem consequências que vão muito para além da aquisição ou não de competências motoras. Ajudam a formar jovens de hoje, adultos de amanhã, saudáveis e equilibrados, que gostam de si mas respeitam os outros.

Segundo Horn (2002), a relação entre brincar, jogar, desporto, e o processo de socialização interessa aos estudiosos de psicologia, antropologia, e sociologia há mais de um século. Reconhecem estas actividades como um meio primário para ensinar às crianças regras básicas, conceitos, e expectativas da sociedade. Os investigadores têm sido fascinados pela influência que

as brincadeiras e os jogos têm no desenvolvimento social, cognitivo e moral e na aquisição de valores culturais.

Tradicionalmente a prática desportiva dos jovens tem sido encarada como um percurso orientado para patamares sempre mais elevados de excelência. A formação do atleta é dividida por etapas que correspondem não só à aquisição das técnicas dos vários desportos, mas também ao nível de crescimento e maturação e ao grau de empenhamento no treino e na competição.

A prática desportiva contribui favoravelmente para o desenvolvimento integral do jovem. Numa prática desportiva existem diversos conceitos que se podem promover, pelos responsáveis pela orientação desportiva dos jovens, tais como a honestidade, a sinceridade, a rapidez de processos, a correcção de atitudes, o respeito mútuo entre quem participa na competição desportiva institucionalizada e o respeito inequívoco por regras de conduta cívicas e desportivas. Por outro lado, revela-se igualmente possível promover outros valores na actividade física, tais como o bom carácter, o desportivismo, o jogo limpo, o *fair-play*, a cooperação, a lealdade, a auto-estima e o auto-conceito. Mas tal como se podem promover estes valores que serão os mais correctos, também se poderão incentivar os jovens atletas a adoptar valores incorrectos.

Greendrofer e Lewko (1978) e Weiss e Knoppers (1982) referem que, se no período da infância, a influência dos pais é determinante na vida desportiva das crianças, já no período da adolescência, 12-17 anos, essa influência decresce significativamente passando os treinadores e os companheiros de equipa, ou de actividade, a desempenharem esse papel e a marcarem decisivamente o envolvimento dos jovens na prática desportiva.

A socialização no desporto implica a adopção de atitudes, normas e comportamentos que distinguem a identidade dos grupos, levando o indivíduo a assumir a particular subcultura da sua equipa, do clube ou da sua, especialmente quando maior for a influência na formação da identidade grupal exercida pelos pares e pelos treinadores.

Segundo Gonçalves et al. (2006) a influência das variáveis ecológicas, ou seja, a tendência para o conformismo com as *regras não escritas do jogo* e com o *espírito da equipa*, poderá levar os jovens atletas a considerar como aceitáveis, em treino e sobretudo em competição, atitudes e comportamentos eticamente reprováveis ou agressivos face ao adversário.

A influência do clima de treino pelo treinador pode ter um efeito decisivo nas crenças, atitudes e comportamentos dos praticantes. A ênfase sobre os resultados desportivos e a selecção dos melhores, ou sobre o aperfeiçoamento das tarefas e a participação de todos, poderão significar para os atletas percepções diferenciadas sobre as aprendizagens sociais que lhes são propostas.

Harter (1978) e Roberts (1980) enfatizaram a importância da influência dos agentes de socialização, em especial os pais e os treinadores, na auto percepção das crianças e dos jovens relativamente à sua competência, na sua motivação para a prática desportiva e na definição clara de objectivos a alcançar.

Martens (1978), considera que a acção que os pais e treinadores exercem junto das crianças, em determinados períodos da sua vida, é fundamental para demonstrar, na prática, o que é o desportivismo, para ajudar a criança a compreender o que são comportamentos correctos ou inaceitáveis, na prática desportiva.

Relvas (2005), refere que a experiência desportiva dos jovens é influenciada por factores biológicos, psicológicos, demográficos e contextuais. Dentro dos contextuais podemos considerar os pais, os colegas, a estrutura desportiva e, é claro, o treinador. Devido à importância que o treinador assume é necessário que este considere que os jovens “valem a pena” e têm valor, não devendo colocar os seus interesses pessoais em primeiro lugar nem vê-los como meio através do qual podem alcançar as ambições pessoais.

São vários os estudos que relacionam a aquisição de normas e valores através da prática desportiva na vida das crianças e adultos. Horn (2002) refere que as crianças, pré-adolescentes, e estudantes colegiais que estiveram envolvidos no desporto têm mais capacidade para descobrir as suas orientações profissionais do que aqueles que não estiveram envolvidos. Isto sugere que o envolvimento desportivo e o grau de competição estão relacionados com o grande ênfase no sucesso, no ganhar, e na prestação individual.

As características mencionadas para a valorização do desporto tornaram-se uma crença para os adultos que regem e controlam o desporto para jovens. Contudo, a valorização de tais características pode estar sujeita ao género dos praticantes desportivos. Num estudo realizado por Gill (1986), os elementos do género feminino estão mais predispostos para atingirem objectivos

personais, enquanto que os indivíduos do género masculino tendem a orientar-se para a vitória, desejando vencer e evitar ao máximo a derrota.

Segundo Whitehead (1993), os rapazes preocupam-se mais com os seus resultados nas performances realizadas, esperam que a obtenção do sucesso lhes origine recompensas externas, tais como a fama e a popularidade, sendo este o género que fica mais depressivo em situações de derrota. Weinberg e Gould (1999) afirmam que os elementos do género masculino são mais agressivos nas competições que disputam, quando comparados com as raparigas.

De acordo com a pesquisa efectuada por Silva, Sobral e Malina (2003), os rapazes distinguem-se por serem mais orientados pelo desejo de reconhecimento e determinação em alcançar objectivos desportivos.

São preocupantes estas referências a nível da motivação e comportamentos dos rapazes, uma vez que estes poderão estar mais predispostos a adoptar valores e atitudes incorrectas para atingir os seus objectivos.

Silva (1983) refere mesmo que os elementos do género masculino são capazes de aceitar facilmente determinados comportamentos ilegais como legítimos, pois a sua preocupação prende-se, principalmente, com a obtenção da vitória, a todo o custo, mesmo que para isso se torne necessário agir contra as regras estipuladas pela modalidade praticada.

Sendo os atletas do género masculino mais predispostos para comportamentos incorrectos, é dever dos agentes socializadores do desporto, e principalmente o treinador, não inculcar normas e valores que fomentem ainda mais este tipo de atitudes, mas sim comportamentos, atitudes e normas correctas e positivas.

Dubois (1986), referido por Greendorfer em Horn (2002), verificou que as crianças em ligas educacionais dão mais ênfase à participação e ao desportivismo do que ao ganhar, enquanto aquelas que participam em ligas federadas/competitivas, dão valor à competição, ao ganhar e a melhorar o estatuto social acima do facto de jogar.

Greendorfer faz ainda referência a Harris (1983, 1984) o qual verificou que relativamente a comportamentos e orientações dos treinadores, as crianças conceptualizam a sua experiência no

basebol de acordo com a dos seus treinadores. Sendo alarmante o facto de o efeito da socialização ser tão forte que as orientações do treinador sobrepõem-se às orientações dos valores éticos e culturais da criança.

As interações estabelecidas entre o treinador e atleta constituem o factor primário determinante nos efeitos positivos ou negativos da prática desportiva no desenvolvimento e formação dos praticantes.

Contudo, os resultados de tais estudos não só vieram lançar sérias dúvidas nas noções de construção de carácter e no encorajamento de bom desportivismo, como vieram contrariar a subentendida presunção de que o envolvimento no desporto só tem resultados positivos. As implicações das descobertas destas pesquisas caem no campo de acção da socialização através do desporto, por isso deve-se ter cuidado para não assumir que os resultados da participação são automaticamente positivos, uma vez que pode haver influências negativas no processo de socialização.

Os jovens, na generalidade, praticam desporto com o intuito de se divertirem, melhorarem as suas habilidades e capacidades, para pertencerem a um grupo, serem bem sucedidos, obterem reconhecimento social, estarem em forma e encontrarem no desporto uma fonte de entusiasmo. Contudo, devido ao facto de se depararem com outros interesses, não serem bem sucedidos na prática que exercem, serem confrontados com demasiada pressão nos treinos e competições, perderem o interesse pela actividade física, os seus amigos abandonarem a equipa ou o clube, os custos da modalidade que praticam serem demasiado elevados, lesionarem-se, o horário da modalidade ser incompatível com o trabalho do individuo ou por sentirem-se aborrecidos com o treinador, colegas ou dirigentes, os praticantes desportivos poderão abandonar a prática desportiva (Whitehead, 1993).

Se o comportamento dos treinadores e a sua relação com os praticantes se pautassem pelos valores e motivações, tais como, desenvolvimento dos praticantes e promoção da modalidade, relações positivas entre estes e os atletas, dizer não à promoção individual, principalmente quando eles se encontram sob pressão das competições, o seu contributo iria melhorar significativamente na perspectiva da defesa de um ambiente de qualidade para um desenvolvimento desportivo saudável, tanto na perspectiva de uma prática alargada como na lógica dos programas desportivos mais orientados para o alto rendimento.

Infelizmente, no desporto que hoje acompanhamos, seja qual for o nível de competição de que se trate, não é difícil encontrar exemplos de comportamentos desajustados por parte dos adultos, encontrem-se eles tanto na posição de espectadores como na de participantes (Robertson, 1998). Neste caso, se aqueles que praticaram desporto quando jovens revelam hoje, como consequência dessa sua experiência anterior, uma menor competência na prática desportiva, uma ideia de desporto menos adequada, mostram possuir um conjunto de valores mais pobre acerca do espírito desportivo e atribuem um menor significado à actividade física, então há razões suficientes para encarar com alguma preocupação o modo como está a ser organizado o desporto infanto-juvenil. Se o resultado final não está a ser o desejado, há que identificar a causa do erro de formação e manutenção dos indivíduos na vida fisicamente activa.

Conceito de “Treinar”

Se o treinador é um importante agente socializador, o que realmente é ser treinador ou treinar? O treinador toma medidas para aconselhar, cuidar e controlar os seus atletas no treino e na competição, tendo em vista a elevação do seu rendimento. O objectivo pretendido é o de estabilizar o comportamento, suprimindo os erros, variando as condições de competição ou modificando os conceitos tácticos. Compõem-no elementos cognitivos (indicações, tarefas) e motivacionais (reforço, activação).

Cunha (1998) refere que “treinar” é “...a assistência técnica ao atleta, ou à equipa, durante a competição, com base nos dados obtidos no treino; é um contributo específico com vista à obtenção duma conjuntura optimal dos factores externos e internos durante a competição; é uma forma de intervenção sistemática no terreno que abrange o apoio psicológico e outras medidas técnico-tácticas com vista à optimização de rendimentos”.

É através do treino e da competição, que o treinador vai influenciar o atleta, através do seu comportamento e atitudes. Pois é no decorrer deste processo de socialização, desta relação biade entre treinador – atleta, onde o treinador assume a posição de líder, que o atleta vai adquirir as normas, os comportamentos e as orientações, que lhe são transmitidas e fornecidas.

Segundo Cordeiro (1983) treinar bem é um resultado de comunicações eficientes. Quando se influenciam outros, se estabelecem objectivos com alguém, se ensina ou se aprende, se

resolvem problemas, se tenta compreender o que alguém sente, fazemo-lo através da comunicação. É por isso que é importante para os treinadores o domínio das técnicas de comunicação.

Santos (2004) refere que é através da comunicação entre o treinador e o atleta, que se permitirá ao primeiro a conquista e a definição da sua liderança exercida quer no treino, quer na competição. Hoje em dia, o treinador que não for capaz de comunicar positivamente com os seus jogadores, independentemente do seu estilo directivo, terá com certeza imensos conflitos, o que dificultará ou impedirá a concretização dos objectivos formulados.

O processo de socialização é feito pelo sistema de comunicação entre o treinador e o atleta. O jogador, quando recebe uma instrução do seu treinador, tem de saber o que ele quer dizer com isso. Tal facto só será possível se for treinado um sistema de comunicação rápido e eficaz para funcionar entre ambos.

Relação treinador-atleta

No seu dia-a-dia, os atletas desenvolvem numerosas relações interpessoais: com o treinador e as pessoas que integram a equipa técnica, a equipa médica, pais, amigos e outros familiares, colegas de equipa, etc. Quando observamos, porém, as diferentes relações que o atleta estabelece, a que exerce maior impacto nos processos de treino, no rendimento e em muitos aspectos da sua vida pessoal e do seu bem-estar é a que desenvolve com o seu treinador.

O treinador assume a função de dirigir o atleta, a equipa desportiva numa competição ou em treino, oferecendo orientações técnicas, táticas e motivacionais.

Sarmiento (2005) refere que, de facto, todas as funções estão “presas” ao que o treinador faz, aos conhecimentos (técnicos e humanos) que possui e ao que manifesta na relação interactiva e de liderança que consegue estabelecer, sempre no âmbito de um plano de desenvolvimento que previamente equacionou. É neste sentido que importa entender o que um treinador desportivo *sabe pôr em prática*, uma vez que o seu comportamento é gerador de outros comportamentos. Sabendo isto, a intervenção pedagógica do treinador coloca-se no enquadramento teórico-prático das variáveis individuais (diferenciação da aprendizagem), da tarefa (conteúdo de ensino) e das condições em que a mesma é executada (condições de prática). A intervenção pedagógica traduz uma competência inerente à função de treinador desportivo, a

qual permite a manipulação dos seus conhecimentos sobre as exigências do esforço (repetições, intervalos e recuperações de esforço) e dos respectivos comportamentos, no quadro concreto de cada actividade, de cada situação e de cada atleta.

Por não se aperceberem correctamente das suas capacidades, os jovens estão muito atentos ao feedback do treinador e são muito sensíveis às suas opiniões. Ao fazerem um julgamento errado por deficiente interpretação do que lhes é dito, podem inferir que não possuem capacidades adequadas e abandonam a prática da modalidade. Estes aspectos evidenciam o enorme cuidado que um treinador deve ter quando expressa opiniões sobre o comportamento dos jovens. Por outro lado, devem também valorizar o reforço positivo bem como propor objectivos realistas, para que as expectativas dos jovens não sejam defraudadas no futuro, originando o abandono da prática desportiva (Torres, 1999).

A influência do treinador não se limita somente aos aspectos do treino, os atletas incorporam alguns traços de personalidade e atitudes do treinador. Os treinadores são agentes socializadores e exercem uma influência directa nas atitudes e acções dos atletas, tanto nos aspectos ligados ao desporto, como em outros contextos da vida.

Segundo Mallett e Côté (2006), o desenvolvimento da relação treinador-atleta tem impacto no desempenho.

Segundo Carron (1980) a relação treinador-atleta pode ser caracterizada como um sistema de interacção social. Este mesmo processo de treino envolve interacção social entre treinador e atleta. Além disso, a relação treinador-atleta é altamente recíproca com o comportamento dos dois sendo mutuamente dependente.

Carnall (2003) verificou que o jovem jogador de ténis entrega-se ao treinador e com ele estabelece uma relação diferente e forte. A possibilidade de o atleta se desenvolver, de se aperfeiçoar e de vencer numa actividade que lhe dá imenso prazer vai torná-los cúmplices, fazendo desta uma relação intensa. Para um jovem na adolescência, a possibilidade de se afirmar e se identificar com um novo modelo intensifica ainda mais esta relação.

O líder sabe quais os objectivos do grupo ou equipa e fornece a direcção e os recursos para ajudar a alcançá-los. Os treinadores que são bons líderes, não só providenciam uma visão

daquilo que se pretende obter mas também intervêm na estrutura do dia-a-dia, criam motivação, e ensinam a suportar a transição para a realidade. Treinadores, professores, e especialistas em exercício são líderes que buscam que cada participante assegure o máximo de oportunidades para atingir o sucesso. E os líderes de sucesso também tentam assegurar que o sucesso individual ajude a atingir o sucesso da equipa (Weinberg & Gould, 1999).

Moraes e Nascimento (2005), com base em vários autores, comentam que treinadores bem sucedidos possuem características voltadas para o encorajamento da equipe e buscam o melhor “feedback” dos atletas para o sucesso no processo de treino, referindo que se destacam os melhores treinadores como aqueles que incentivam e ouvem a opinião dos atletas, obtendo óptima aceitação como líder.

Contudo não se pode desenhar um estereótipo da personalidade do treinador, ou do tipo de liderança que garanta o sucesso. Os treinadores além de planearem todas as actividades do treino e intervirem durante as competições, também têm que lidar com diversos outros factores, como a indisciplina e desrespeito dos atletas, que prejudicam o alcance dos objectivos delineados, e por isso exigem outro tipo de comportamentos por parte do treinador.

Para Araújo (2005), ser treinador de jovens é uma tarefa complexa e motivadora; é uma função que, além de exigir um grande conhecimento da modalidade em causa, exige capacidade de liderar sem abusar e, acima de tudo, muita paciência. O treinador não deve impor-se como exterior ao grupo, deve participar na vida interna do grupo contribuindo com as suas vivência e experiência de modo a favorecer a participação activa e consciente dos jovens. De facto, não basta planear e intervir nas áreas tradicionais do treino. É fundamental que o trabalho a realizar passe também por um acompanhamento contínuo e devidamente integrado do jovem atleta, permitindo que este reconheça no treinador o educador, o pedagogo, o protector.

Encontramos numerosos exemplos de relações positivas e produtivas, entre o treinador e os atletas, respeitantes quer ao rendimento desportivo quer ao crescimento pessoal, social e emocional dos atletas. No entanto, comportamentos indesejáveis neste domínio surgem frequentemente no mundo do desporto e constituem uma das razões mais invocadas pelos atletas para sair de uma equipa – a insatisfação com o líder.

Utilizando o senso comum, não existirão dúvidas que o treinador assume o papel de modelo perante os seus atletas. A liderança pelo exemplo será um dos principais meios de que

dispõe para influenciar e moldar o comportamento dos seus atletas. O processo de treino desportivo, como processo pedagógico que é, não se reduz à exercitação pura e simples, também visa criar atitudes e valores em consonância com os objectivos que pretende atingir (Cunha, 1998).

Todas as pessoas têm sede de feedbacks. Há muitos princípios para a mudança de comportamento, sendo duas premissas básicas do reforço positivo: primeiro, se fazer alguma coisa resulta numa boa consequência (tal como ser recompensado), as pessoas vão tentar para repetir esse comportamento para receber consequências positivas adicionais; segundo, se fazer alguma coisa resulta em consequências desagradáveis (tal como ser punido) as pessoas vão tentar não repetir o comportamento de forma a evitar as consequências negativas (Weinberg & Gould, 1999).

Contudo, alguns treinadores usam a ameaça de castigo, como a sua principal ferramenta motivacional, enquanto uma aproximação positiva é o recomendado para trabalhar com os atletas. Há formas positivas e negativas de ensinar e treinar. A abordagem positiva foca a recompensa do comportamento apropriado (por exemplo, apanhar as pessoas a fazer alguma coisa correcta), o que aumenta a probabilidade respostas desejadas a ocorrer no futuro. Contrariamente, uma abordagem negativa foca-se no castigo de comportamentos indesejados, o que no futuro vai levar a uma redução desses comportamentos.

Alguns treinadores entrevistados consideram que a preocupação com os seus atletas é uma componente crucial na sua prática, tal como é estabelecer um clima de trabalho positivo e de apoio (Jones, 2006).

Pesquisas demonstram que atletas que jogaram para treinadores orientadores-positivos são melhores companheiros de equipa, gostam mais da sua experiência atlética, do seu treinador, e têm uma melhor coesão grupal/equipa (Weinberg & Gould, 1999).

A investigação da comunicação de instruções entre treinador e jogador é importante por várias razões. A primeira, um treinador de atletas pode ser uma das figuras mais influentes na vida pessoal de um jovem, e os treinadores desempenham um papel integral no desenvolvimento dos que participam no desporto, especialmente jovens atletas (Turman, 2003). Como resultado, uma interacção treinador-atleta positiva tem a possibilidade de melhorar dramaticamente não só

a qualidade da experiência dos atletas obtida durante a participação no desporto, mas também a qualidade de muitas outras experiências da vida.

A partir de um estudo com mais de 2000 crianças entre os 11 e os 13 anos Robertson (1998), conclui que o peso do encorajamento dos treinadores era igual ao fornecido pelos pais. Menos de 5% dos rapazes e das raparigas referem o treinador quando têm de indicar aquilo de que menos gostam na prática desportiva. Porém, quando questionados sobre aquilo que de mais importante o treinador poderia fazer por eles, mais de metade afirmou que o treinador deveria encorajá-los mais, ensiná-los melhor e ser mais paciente e compreensivo.

Robertson (1998), refere ainda que menos de 10% dos jovens apontava ao seu treinador o facto de ele ser excessivamente crítico, de gritar demasiado, de ter favoritismo por alguns praticantes e de não os deixar competir o tempo suficiente. Um resultado de certa maneira surpreendente foi verificar que, em termos gerais, a relação entre a vitória e derrotas não estava correlacionada com quanto os jovens gostavam do seu treinador e de quanto eles gostavam do seu treinador e de quanto eles gostavam de continuar a praticar desporto no futuro.

O autor refere ainda que se os treinadores fossem estimulados para ficar a conhecer as opiniões dos praticantes acerca da sua pessoa e do seu comportamento; se eles perguntassem aos jovens praticantes o que eles pensam dos adultos que rodeiam a sua prática desportiva, iriam ouvir sugestões como “não gritem tanto”, “sejam justos”, “deixem-me jogar mais tempo”, “ouçam o que eu tenho a dizer”, “sejam mais nossos amigos”. Se as opiniões dos jovens acerca dos seus treinadores podem não ser muito precisas, no entanto, elas vão estar fortemente dependentes da experiência que eles próprios viveram, do relacionamento que os adultos com eles estabeleceram, o que, muito provavelmente, irá influenciar de maneira significativa as suas aspirações e o seu envolvimento futuro no desporto.

Ao examinar os padrões de feedbacks dos treinadores como factor que afecta o crescimento e desenvolvimento psicossocial do atleta, as pesquisas efectuadas têm sido limitadas a olhar apenas a tipos seleccionados de respostas desportivas. Especificamente, apenas se foi medindo a frequência (ou relativa frequência) com que os treinadores respondiam aos sucessos e insucessos dos jogadores, com tipos de feedbacks seleccionados (p.e., reforço, punição, instrução correctiva, encorajamento). Contudo, os estudos têm demonstrado que o elogio/reforço, punição, ou instrução correctiva não é necessariamente crucial para uma boa performance de um

indivíduo e para o crescimento psicossocial. No entanto, a qualidade (p.e., contingência, especificidade, apropriado) do elogio, da punição, da instrução pode ter o efeito maior nas respostas físicas e psicossociais do executante (Amorose e Weiss, 1998; Chaumeton e Duda, 1988; Horn, 1985).

Feedback

Segundo Santos (2004), embora existam inúmeros factores que influenciam o rendimento desportivo dos jogadores, a relação pedagógica estabelecida entre o treinador e os atletas é talvez o factor mais preponderante. A forma como o treinador estabelece o contacto com os seus atletas faz-se fundamentalmente através da comunicação verbal e da comunicação não verbal; no entanto a primeira é claramente mais utilizada e mais influenciadora do rendimento individual e colectivo.

O feedback surge de várias formas, através de vários meios, em tempos diferentes, dado por uma variedade de razões, por diferentes pessoas e com consequências díspares. Os *feedbacks* podem ser verbais ou não verbais, sonoros ou não. Por vezes basta um pequeno gesto para o atleta se aperceber do que estava mal na sua execução técnica, ou se foi correctamente executada.

Segundo Leith (1992), o uso de *feedback* faz melhorar o processo de comunicação, reduzindo a possibilidade de haver grandes diferenças entre a informação ou a ideia recebida e aquela que se pretende transmitir.

Para Richemeir e Rodrigues (2000), a “arte” de saber comunicar poderá influenciar, positiva ou negativamente, a prestação de um atleta. Para estes autores não chega aos treinadores apenas dominar o envio, o conteúdo e a parte verbal, mas também a recepção, a parte não verbal e a parte psicológica de uma comunicação.

A forma de transmissão da mensagem é um aspecto muitíssimo importante. A velocidade da conversa, o tom de voz, a projecção da excitação ou da preocupação são aspectos significativos. Se a informação for transmitida de forma negativa, o problema complicar-se-á ainda mais (Cunha, 1998).

O *feedback* é um dos instrumentos que o treinador utiliza para comunicar com o atleta no processo da relação pedagógica. Eles fornecem conselhos técnicos, conhecimento do desempenho, conhecimento dos resultados aos atletas e usam o feedback verbal para objectivar as preferências de aprendizagem. Além disso, os treinadores usam o feedback verbal para providenciar encorajamento ou repreensões, guiar as explorações dos atletas, introduzir conceitos estratégicos, e educar os atletas para onde, e como, dirigir a sua atenção.

A única instrução verdadeiramente efectiva é aquela que põe os jogadores a fazer aquilo que se lhes pediu. Ser capaz de repetir constantemente as instruções sem se aborrecer, é um passo importante para se ser um treinador de jovens eficaz.

Horn (2002) refere que as altas frequências dos feedbacks positivos, baseados na informação, dados pelos treinadores em resposta aos desempenhos com sucesso dos atletas e, particularmente, aos seus erros, devem constituir fontes situacionais fortes de informação que confirmem as percepções de competência dos atletas. Contudo, estas percepções de competências devem aumentar os níveis de motivação intrínseca dos atletas. Em contraste, feedbacks orientados para a punição podem minar as percepções de competência dos atletas, e o não feedback (não reforço e ignorar erros) pelos treinadores, pode servir como uma fonte neutra ou até negativa de informação sobre competência. De acordo com a teoria da auto-determinação, estas baixas percepções de competência podem levar a baixos níveis de motivação intrínseca.

A importância do feedback sobre a performance pode beneficiar os participantes em várias formas, e duas das principais funções são motivar e instruir. O feedback motivacional permite aos praticantes aprenderem especificamente o que eles fizeram incorrectamente e têm um ponto de partida para melhorar uma futura performance. Outra forma é motivar o atleta com um reforço, o qual vai estimular sentimentos positivos ou negativos. A terceira função motivacional do *feedback* relaciona-se com o estabelecimento de objectivos. O feedback instrutivo fornece informação acerca de (a) os comportamentos específicos que devem ser executados, (b) os níveis de proeficiência que devem ser atingidos, e (c) os correntes níveis de proeficiência do atleta nos *skills* e nas actividades desejadas (Weinberg & Gould, 1999).

Cunha (1998), refere que a frequência e o momento apropriado (isto é, escolher o melhor tempo para reforçar comportamentos desejados e decidir quantas vezes se dará recompensas) pode assegurar a efectividade das recompensas. Durante as fases iniciais do treino de

desenvolvimento de habilidades, respostas desejáveis devem ser reforçadas várias vezes, talvez continuamente. Contudo, após o comportamento já ter sido assimilado dever-se-á passar para um tipo de reforço intermitente, consumindo menos tempo e aumentando a probabilidade do comportamento se manter.

Carácter do feedback

Está bastante expandida e generalizada a ideia de que o treinador deve ser fundamentalmente positivo, assim constam os trabalhos realizados por Vallerand (1983), Vallerand e Reid (1984, 1988), Thill e Mounda (1990). Os resultados obtidos em estudos realizados em diferentes desportos com treinadores de êxito, com experiência ou eficaz, reflectem uma visão contraditória. Desta forma, enquanto no trabalho de Segrave e Ciancio (1990) se manifesta a conveniência e predomínio do feedback positivo, elogios ou louvores; em investigações desenvolvidas por Tharp e Gallimore (1976), Langsdorf (1979), Sherman e Hassan (1986), Claxton (1988), reflectem-se valores mais elevados de feedback negativo, punições ou repreensões, que de feedback positivo.

Os resultados referidos anteriormente, fazem-nos pensar em actuar e dar feedbacks mais ou menos positivos, dependendo de uma grande quantidade de aspectos, entre os quais podemos citar: o contexto (ensino ou treino), as características concretas dos sujeitos que formam a parte do estudo, os conteúdos a ensinar (tipo de desporto), o carácter das sessões e os objectivos das mesmas, entre outros aspectos.

O reforço positivo deve ser a forma predominante de mudar comportamentos; na verdade, a maior parte dos pesquisadores sugerem que 80 a 90% do reforço deve ser positivo. Ao contrário deste consenso entre os psicólogos do desporto, alguns treinadores usam a abordagem negativa, que é o castigo, como o seu motivador primário (Sarmiento, 2005). O castigo certamente que controla e altera comportamentos negativos, e isso é defendido por treinadores e professores que têm uma abordagem negativa para o ensino e a performance. Alguns treinadores assumem que castigar atletas que cometem erros pode, assim, eliminar esses erros. Eles assumem que se os jogadores tiverem medo de cometer erros, eles vão esforçar-se muito para não os cometerem (Weinberg & Gould, 1999).

Ainda segundo estes autores, há claras evidências que sugerem que o castigo e a crítica podem ajudar a eliminar comportamentos indesejados. Contudo, também se verifica que este tipo

de abordagem pode minar a efectividade do castigo para eliminar os comportamentos negativos. O atleta funciona pelo medo ao falhanço, não estando motivado, e não tirando prazer dos frutos da vitória; em vez disso, apenas tenta evitar a agonia da derrota.

O medo do falhanço normalmente provoca uma diminuição da performance. Dar ênfase ao castigo pode criar um ambiente desagradável e aversivo à aprendizagem. O castigo pode criar hostilidade e ressentimento entre o treinador e o atleta. Ao longo do tempo os atletas podem perder a motivação ao serem continuamente desencorajados através de críticas.

Parece preferível utilizar uma abordagem baseada nas tarefas a levar a cabo, porque se rompe o circuito de pensamento ligado ao erro e o comportamento passa a estar orientado para o objectivo a perseguir.

Exemplos de reforços positivos, que podem fazer aumentar o empenho colocado em determinado tipo de comportamentos, serão o elogio verbal, o reconhecimento social, a possibilidade de vir a ter mais tempo de participação na actividade, e o fornecimento de *feedback* positivo relativamente a essa forma particular de agir.

Exemplos de *feedback* negativo serão, pelo contrário, entre outros: insultos verbais, tratamento demasiado duro, gritos, críticas, sarcasmos, ridicularização do atleta e punição pelos erros cometidos.

Sarmento (2005), refere que o treinador deve assegurar o fornecimento de mais *feedbacks* positivos do que negativos e reprimendas, o que não significa que o treinador não corrija os erros para ser simpático para com os atletas. Contudo, é mais fácil dizê-lo do que fazê-lo – a tradição e os costumes não ajudam. Os efeitos de *feedbacks* negativos por parte dos treinadores necessitam de maior aprofundamento, tendo em conta que é grande a tentação que muitos treinadores mantêm por intervirem pela negativa, por dizerem continuamente ao atleta como “não” deve executar. Sabe-se que é possível encontrar algo que o atleta faça bem (“menos mal”), mas há que ter cuidado quando se diz “sim mas ...” – por exemplo: “A tua mão está a entrar muito bem, mas não pode estar tão afastada”; ao adicionar a crítica ao elogio, este pode perder eficácia perante o que o atleta fez bem.

Através do recurso a este tipo de reforço, o comportamento das pessoas pode, no fim, vir a ser modificador. Esta alteração comportamental é, provavelmente, a técnica de intervenção feita

no sentido de provocar uma mudança, que apresenta resultados mais visíveis e de avaliação mais objectiva (Leith, 1992).

Segundo Cunha (1998), o elogio pode levar à colocação de maior empenho na execução das tarefas, engendra um melhor ambiente de trabalho e gera sentimentos agradáveis de quem os recebe para quem os emite. Não se pretende com isto dizer que não devam ser feitas críticas aos atletas. Estas, ao serem emitidas, deverão ser feitas mais como estímulo de motivação para o comportamento sequente do que para a correcção do erro cometido. Num clima positivo, os jogadores estarão mais receptivos às críticas porque sabem que esse não é o único tipo de *feedback* que recebem.

Goudas, Minardou e Kotis (2000) verificaram que o *feedback* positivo aumenta as percepções de competência enquanto o *feedback* negativo tem o efeito contrário. Segundo Serpa (1998), como fruto dos estudos realizados utilizando o Inventário de Comportamentos Ansiogénicos do Treinador (ICAT), a actuação do treinador tem uma influência diferente nos jogadores dependendo de certos traços de personalidade deste.

Relacionado com os comportamentos treinador está o clima fomentado na equipa por este durante a competição, é outro aspecto que vai influenciar o comportamento dos jogadores. As diversas intervenções do treinador em situação de competição estão carregadas de emoção e afectividade, e é necessário canalizar adequadamente as mesmas, de modo a que estas tenham um efeito positivo nos jogadores. A criação de um clima positivo durante o desenvolvimento da competição é um aspecto importante, que contribui para:

- Um maior empenho dos jogadores na execução das tarefas, e um melhor ambiente de trabalho, a criação de sentimentos agradáveis dos jogadores pelo treinador (Cunha, 1998).
- O aumento de confiança dos jogadores, e como consequência disso, uma melhor actuação de acordo com as suas possibilidades (Alves, 1998).

Com a intenção de criar um clima positivo, é aconselhável que o treinador se centre no que devem fazer os jogadores para conseguir os objectivos, tratando de que os pensamentos não sejam focados, prioritariamente, para os erros cometidos. Por isso, aconselha-se que o treinador se acostume a pensar de forma positiva. Tanto o sistema de comunicação, como as relações que se estabelecem, devem ter um conteúdo positivo (Alves, 1998).

Brunnelle, Talbot, Tousignant e Berube (1976), orientados para o estudo das técnicas de intervenção pedagógica de treinadores de hóquei no gelo, e incidindo na análise do clima sócio-afectivo e da organização das condições de aprendizagem, comprovaram que o aumento do esforço por parte dos desportistas intervenientes, é devido ao clima positivo e ao feedback específico referente ao conteúdo.

Sherman e Hassan (1986), estudaram 102 treinadores de diversas modalidades desportivas, correlacionando a sua actuação com a experiência e êxito desportivo. Verificou-se que 85% das intervenções do treinador estavam relacionadas com o conteúdo de treino. Das diferentes variáveis, o feedback foi aquela que obteve mais importância, considerando uns 30% das intervenções do treinador. Relacionando ambos os aspectos, verificou-se que a maior parte dos feedbacks emitidos têm um conteúdo específico.

Fruto dos trabalhos desenvolvidos por Vallerand (1983), Vallerand e Reid (1984, 1988) conclui-se que o feedback positivo ou retroacção verbal positiva emitida pelos treinadores em resposta a uma execução dos desportistas influencia as percepções de competência e, relacionado com isso, a motivação intrínseca dos atletas, provocando às retroacções verbais negativas provocam o efeito contrário.

Do mesmo modo, Thill e Mouanda (1990), como resultado do seu estudo em que relacionavam as possibilidades de eleição dos atletas das tarefas a realizar e do feedback transmitido aos mesmos, com a motivação, concluíram que a motivação intrínseca dos jogadores era maior quando os desportistas podiam eleger as tarefas a realizar e obtinham o feedback positivo.

Arroyo e Álvarez (2004) referem que os estudos desenvolvidos por Mancini e Avery (1980), com treinadores com maior e menor êxito; Liukkonen et al. (1989), com treinadores de maior e menor experiência; Segrave e Ciancio (1990), com um treinador de êxito de futebol americano, manifestam um predomínio nos feedbacks positivos e elogios ou louvores por parte dos treinadores que possuem mais êxito, mais eficácia e/ou experiência.

Outra série de trabalhos em que não se estabeleceram comparações entre os treinadores de êxito ou com experiência e que são desenvolvidos com treinadores de desportistas de menos

nível, manifestam um predomínio de feedbacks positivos ou louvores e elogios em relação às punições. Este é o caso de Rupert e Buschner (1989), que desenvolveram um trabalho com treinadores de beisebol de escola superior, obtendo uma relação de 1,5:1 entre elogios e punições nas actuações dos treinadores. Arroy e Álvarez (2004) referem Lacy (1989) que obteve com treinadores de futebol juvenil uma relação de 3:1 entre elogios e reprimendas. Lacy e Goldston (1990), com treinadores de basquetebol feminino da escola superior, comprovaram uma relação 2:1. Lacy e Martin (1994), com treinadores e treinadoras de equipas femininas de principiantes e não principiantes em voleibol, obtiveram uma relação de louvores e punições de 7:1. Miller (1982) com treinadores jovens de futebol, verificou a existência de uma relação de 7,7:1,5.

O caso da investigação desenvolvida por Tharp e Gallimore (1976), na qual estudaram a actuação de um treinador de êxito de basquetebol, descobriu-se que o feedback correctivo em forma de punição ou instrução, tem mais peso que os louvores, numa relação de 2:1 (mas estas intervenções do tipo negativo geralmente apresentavam de imediato um modelo positivo da execução).

Arroyo e Álvarez referem o estudo de Langsdorf (1979), no qual os treinadores de êxito de futebol americano, apresentam 12% de comportamentos de repreensão, predominando, por isso, um clima negativo.

Sherman e Hassan (1986), mostraram que os treinadores com mais derrotas, ignoravam mais frequentemente os erros (14,3%) que os treinadores com mais vitórias (12,6%). Igualmente, os treinadores com menor experiência ignoram mais frequentemente os erros (11,3%) que os mais experientes (6,4%).

Do mesmo modo, Claxton (1988), comparando treinadores com êxito e sem êxito em ténis, conclui que os treinadores com mais êxito reportavam menos elogios que os treinadores com menos êxito, portanto, os que tinham mais êxito, concentravam-se mais nos aspectos da execução que se realizavam de forma incorrecta ou inadequada.

Em geral, poderíamos considerar que quando se trata de atletas de elite ou de alto nível motivados, os elogios na prática podem ser desnecessárias. Pelo contrário, quando os atletas estão menos motivados, talvez seja necessário tratar de os incentivar e motivar em maior medida,

dando modelos, instruções, feedback ou outras actividades que favoreçam e motivem a aprendizagem.

Tharp e Gallimore (1976) a partir do seu estudo referem que os jogadores que estavam motivados para uma actividade concreta, não era necessário dar continuamente recompensas ao desenvolvimento da prática desportiva, como seria o caso dos jogadores de John Wooden.

Referimo-nos ainda a um interessante estudo desenvolvido por Kirschendaum e Smith (1983), centrado na comprovação do efeito da emissão de diferentes sequências de feedback por parte do treinador, do tipo: positivo-positivo, negativo-negativo, positivo-negativo, negativo-positivo. A partir dos resultados do estudo, verificou-se que, o feedback positivo contínuo (sequência positivo-positivo), sem comentários críticos, pode provocar em certas circunstâncias o mesmo efeito adverso que a emissão de feedbacks continuamente negativos.

Quantidade de feedback

No que é referente à quantidade de feedback, a maioria das investigações desenvolvidas coincidem ao indicar a grande percentagem deste tipo de intervenções por parte do treinador, a elevada frequência das mesmas, e o aconselhável deste feito. Os estudos desenvolvidos por Swinnen, Schmidt, Nicholson, e Shapiro (1990), e Winstein e Schmidt (1990), verificaram que uma excessiva emissão de feedbacks também podem ter um efeito contraproducente em determinadas ocasiões.

Segundo Christina (2002), o empenho cognitivo passa também pelo facto do treinador encorajar os seus atletas na análise e correcção do seu próprio desempenho, diminuindo a frequência de comentários e instruções que lhes faz chegar, à medida que se verifica o progresso na aprendizagem, ou alterando para mais tarde o momento em que se lhe comunica a apreciação feita ao seu desempenho. O envio permanente de feedback não é a solução desejada, nem a mais eficaz, estabelecendo, nesse caso, uma relação de dependência do treinador que não se pretende.

Como mencionamos anteriormente, o excesso de feedback por parte do treinador também pode provocar efeitos negativos. Neste sentido Swinnen et al. (1990), e Winstein e Schmidt (1990) indicam, reconhecendo a importância da frequência do feedback, que um feedback muito frequente, 100%, ou seja, dar um feedback por cada execução, mostra ter efeitos positivos durante a aquisição das habilidades, mas prejudica a aprendizagem a longo prazo.

Este aspecto tem como justificação que, ao fazer isto, informa-se continuamente os atletas, podendo-se criar uma dependência de tal informação, e ao mesmo tempo não se contribui para o desenvolvimento de outras vias ou canais para obtenção de feedbacks intrínsecos.

Por isso, seria aconselhável em níveis iniciais de formação fornecer mais quantidade de feedbacks, mas diminuindo de forma progressiva (mantendo sempre uma quantidade adequada), contribuindo para o desenvolvimento de outras fontes de obtenção de informação por parte do desportista.

Comportamentos do treinador

Segundo Conroy e Coatsworth (2006), os comportamentos dos treinadores são influenciados por diferenças individuais entre estes, pelas suas percepções das atitudes dos jogadores, e por factores situacionais. Tal como a percepção dos atletas, a recordação, e as reacções avaliativas são influenciadas pelas diferenças individuais dos atletas e dos factores situacionais.

Parece que aspectos como atitudes, crenças, valores e objectivos dos treinadores podem determinar se eles tratam individualmente os atletas da sua equipa (Horn, 2002).

As atitudes emocionais do treinador que contribuem para perturbar os atletas, são contrárias à acção educativa e mau exemplo para aqueles que nele procuram um apoio para as suas próprias atitudes. Tais atitudes não contribuem para um clima psicológico favorável ao rendimento normal dos jogadores e podem mesmo provocar manifestações de indisciplina desportiva e cívica.

Segundo Campbell (1998), os jovens destas idades (11-14 anos), tanto no início como no final deste período, apresentam-se com diferentes estados de desenvolvimento. São várias as transformações fisiológicas que lhes estão a acontecer, podendo surgir sinais da revolução emocional e psicológica que atravessam. A função do treinador será então a de continuar a desenvolver as capacidades técnicas individuais dos praticantes, sem esquecer as grandes modificações que estão a acontecer ao mesmo tempo.

A observação sistemática do comportamento do treinador possibilita-nos a obtenção de dados que descrevam claramente o seu perfil comportamental na competição, e verificar através da

análise desses dados se é necessária a intervenção junto dos treinadores, no sentido de melhorar a sua intervenção pedagógica.

Cloes, Delhaes e Piéron (1993), num estudo efectuado sobre o comportamento dos treinadores de voleibol em competição, referem que o estudo descritivo dos comportamentos dos treinadores apresenta igualmente um interesse particular para o quadro da sua formação.

Instrumentos de avaliação da relação treinador-atleta

Devido à grande influência exercida pelos treinadores no desenvolvimento dos atletas, há a necessidade de avaliar alguns factores ligados à qualidade com que os mesmos exercem a sua função podem indicar a necessidade de uma avaliação dos treinadores. Essa avaliação busca verificar os níveis de habilidade e experiência, bem como as consequências das acções e comportamentos dos treinadores sobre a satisfação e desempenho dos atletas.

Há vários instrumentos que são orientados para verificar a capacidade de treino e que podem ser verificados na literatura, encontrando-se o *Coach Behaviour Assessment System / CBAS* (Smith, Smoll e Hunt, 1977), o *Arizona State University Observation Instrument / ASUOI* (Lacy e Darst, 1984), the *Leadership Scale for Sport / LSS* (Chelladurai e Saleh, 1980), e o *Coaching Behavior Questionnaire / CBQ* (Williams et al., 2003) como exemplos dos instrumentos desenvolvidos para medir aspectos específicos da capacidade de treino. Estudos de observação sistemática usaram instrumentos como o CBAS e o ASUOI para focarem essencialmente os comportamentos dos treinadores em situação de treino e de competição. Estudos que usaram instrumentos de observação sistemática forneceram linhas orientadoras, específicas para treinadores e educadores de treinadores, da relação treinador-atleta no desporto para jovens e estratégias pedagógicas usadas por treinadores eficazes.

Sistema de Análise do Comportamento do Treinador (CBAS)

As informações acerca do real comportamento do treinador durante as sessões de treino só podem ser obtidas através de métodos de observação. Smith, Smoll e Hunt (1977) desenvolveram um sistema de observação controlada com seis agrupamentos de comportamentos dos treinadores e quatro índices de clima de treino de modo a descrever o estilo e/ou padrões de comportamento dos treinadores.

O desenvolvimento do Sistema de Análise do Comportamento do Treinador (CBAS) foi um importante avanço na investigação para investigar questões do tipo: “As diferenças entre comportamentos dos treinadores influenciam os jogadores?” e, se o fazem, “Pode-se alterar os comportamentos do treinador para aumentar a experiência desportiva dos praticantes?”. Este permite verificar os comportamentos dos treinadores, nomeadamente, o tipo, a frequência e a qualidade dos feedbacks que os treinadores fornecem aos seus atletas durante as situações de treino ou de jogo.

Este instrumento foi desenvolvido especificamente para codificar os comportamentos reactivos (por exemplo, reforço, não reforço, ânimo ao erro, instrução técnica ao erro, punição, instrução técnica punitiva, ignorar os erros, manter o controlo) e os comportamentos espontâneos (p.e., instrução técnica geral, ânimo geral, organização geral, comunicação geral) exibidos pelos treinadores de jovens desportistas (Smith, Smoll & Hunt, 1977). O CBAS é um instrumento base na investigação dos treinadores tal como é mostrado no modelo seguinte.

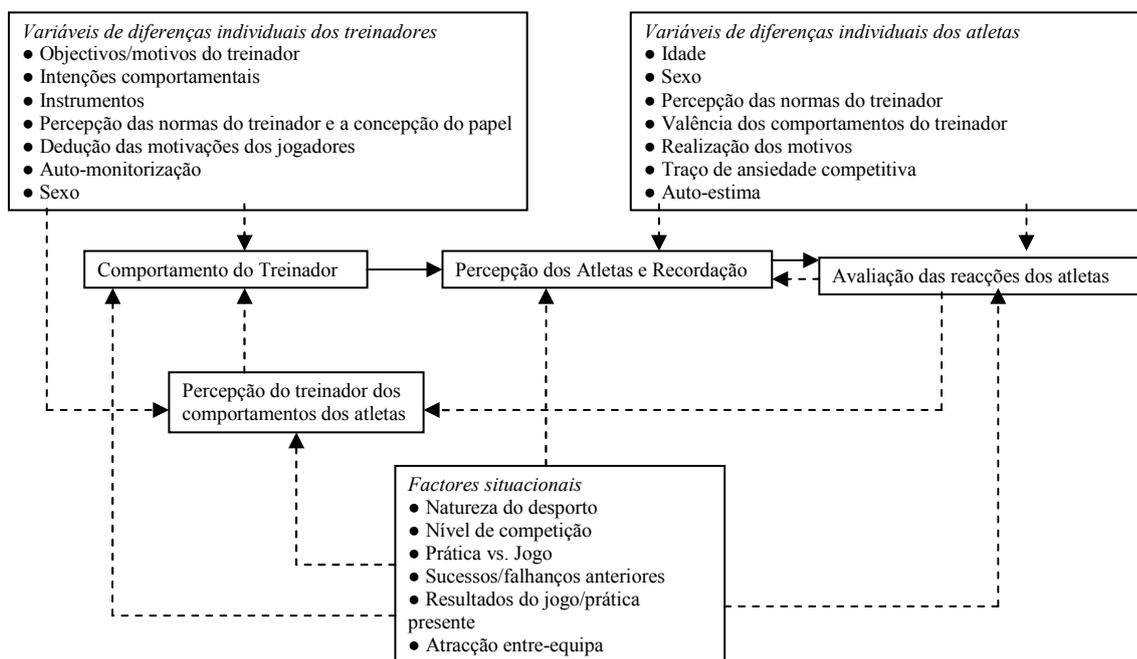


Figura. 1 adaptada de Conroy e Coatsworth (2006) – Modelo cognitivo-comportamental do impacto psicossocial dos comportamentos do treinador nos atletas.

Como foi referenciado anteriormente, o CBAS é um instrumento baseado na observação. Isto é, observadores treinados registam os comportamentos do treinador em situações de treino ou de

jogo. Sumariando os registos, o utilizador pode desenvolver perfis individuais de treinadores que mostram o tipo e frequência (ou relativa frequência) de tais comportamentos que são exibidos pelos treinadores em contexto desportivo. O CBAS foi originalmente concebido como principal meio de avaliação dos padrões de comportamento dos treinadores (p.e., como o treinador se comporta em frente de todos os jogadores da sua equipa), ou seja, os investigadores gravavam os comportamentos dos treinadores para os membros da sua equipa e analisavam os dados relativos à possibilidade de influenciar as categorias dos atletas.

O CBAS é baseado na observação directa de 12 categorias de comportamento do treinador. Estas 12 categorias foram derivadas empiricamente e podem classificar-se largamente em comportamentos reactivos e espontâneos do treinador.

Comportamentos reactivos são aqueles que o treinador exhibe em resposta a uma variedade de comportamento dos jogadores. Especificamente, o CBAS permite duas respostas do treinador aos desempenhos desejáveis e com êxito (reforço positivo e não reforço) e cinco respostas para uma execução com erros por parte do atleta (ânimo ao erro, instrução técnica ao erro, punição, instrução técnica punitiva, ignorar erro). Em soma, o CBAS especifica uma resposta do treinador (manter o controlo dos comportamentos) para os comportamentos indesejáveis dos jogadores. Na categoria dos comportamentos espontâneos do treinador, o CBAS providencia quatro tipos de comportamentos do treinador: instrução técnica geral (não é dada uma resposta particular a uma tentativa de desempenho), ânimo geral, organização geral e comunicação geral irrelevante ao jogo.

Factores que influenciam os comportamentos dos treinadores

Orientação Motivacional dos Treinadores

Segundo Horn (2002) os treinadores orientados para a tarefa devem providenciar mais feedbacks que dêem ênfase à execução da tarefa desenvolvimento das capacidades individuais. Eles devem, também, demonstrar persistência em trabalhar com todos os atletas e enfatizar continuamente a importância de todos os atletas na equipa. Em contraste, os treinadores que são predominantemente orientadas para o ego irão exhibir comportamentos nos treinos e nos jogos que foquem a atenção na comparação do parceiro. Isto é, será esperado que dêem feedbacks ao atleta que é contingente com o facto de eles fazerem melhor que o parceiro, do que darem um feedback com uma demonstração de melhoria da habilidade ou mestria da tarefa.

Características pessoais dos treinadores

Frederick e Morrison (1999) verificaram que treinadores com alta motivação extrínseca e baixa motivação intrínseca usavam, na tomada de decisões, um estilo mais impessoal (caracterizado pela indecisão em fazer escolhas e dependência em precedentes do passado para tomar decisões), enquanto treinadores com alta motivação intrínseca e baixa motivação extrínseca eram mais propensos a usarem um estilo autónomo de tomar decisões (p.e., caracterizado pelo estilo de liderança no qual o treinador recolhe informação dos outros a partir do contexto social e depois usa essa informação para tomar a decisão). Estes resultados, mais uma vez, reforçam a noção de que as características pessoais do treinador podem estar ligadas ao seu comportamento no contexto desportivo.

Outros preditores das expectativas, crenças, valores, objectivos e comportamentos dos treinadores foram propostos em relação ao nível de auto-eficácia, auto-confiança e motivação intrínseca. Abraham e Collins (1998) e Streat, Senecal, Howlett e Burgess (1997) publicaram artigos nos quais argumentavam que tais diferenças individuais tal como auto-reflexão, pensamento crítico, habilidade de tomadas de decisão, bases ou estruturas de conhecimento e experiência desportiva do treinador podem influenciar o comportamento e a efectividade do mesmo. Ambos os artigos representam perspectivas novas e únicas no comportamento do treinador que podem ser exploradas no futuro.

Smoll e Smith (1989) referem que as diferenças individuais na auto-monitorização podem afectar o comportamento dos treinadores. Especificamente, eles notaram que treinadores com altos níveis de auto-monitorização tendem a ser mais atenciosos às pistas no contexto desportivo e, por isso, mais flexível nas suas interacções com os atletas.

Formação/Experiência dos treinadores

As características do treinador, a sua formação e experiência, assim como as qualidades físicas, técnicas, psicológicas, entre outras, dos atletas, são determinantes do sucesso desportivo e na relação pedagógica em Desporto (Richeimer & Rodrigues, 2000).

Muitos treinadores foram também praticantes desportivos. Contudo, tal não é garantia que, como atletas, tenham sentido alguma vez o desejo extremamente forte de ganhar, desejo esse que é absolutamente necessário para os praticantes que queriam competir com sucesso a nível internacional. Ora, os praticantes desportivos podem eventualmente perder a sua predisposição

de lutar pela vitória, ao verem que o seu treinador não possui uma tal atitude competitiva (Partington, 1989).

Desta forma, o indivíduo adquire enquanto praticante um conhecimento concreto das técnicas desportivas, dos processos táticos, da orgânica desportiva e de outros aspectos que virão a ser úteis na preparação deste para treinador e muito facilitarão uma “entrada” no meio desportivo. E em situação de competição desportiva o sujeito, ainda que de modo empírico, evidenciará hábitos de avaliação das capacidades dos adversários, dos companheiros, dos técnicos, dos árbitros, e de outros personagens da prática desportiva, aumentando as suas potencialidades de futuro treinador.

Jovens que jogaram para treinadores treinados tiram mais prazer da sua experiência desportiva, fazem uma avaliação mais positiva dos seus companheiros de equipa e do treinador, demonstram aumentos significativos da auto-estima em geral ao longo da época desportiva, e aguentam cinco vezes mais o abandono desportivo ao longo da época quando comparados com os atletas que jogam para treinadores não formados (Barnett, Smoll & Smith, 1992; Smith, Smoll & Curtis, 1979; Smoll, Smith, Barnett & Everett, 1993).

Tendo em conta estes dados Smith, Smoll e Cumming (2007), defendem uma intervenção associada a um forte clima orientado para a tarefa e menos para o clima orientado para o ego. Deve-se referir que os treinadores nas mesmas condições criaram climas motivacionais que, em média, são mais orientados para a tarefa do que para o ego. As alterações nos comportamentos dos treinadores servem para diminuir a ansiedade dos atletas. Assim, os treinadores com mais formação e experiência, que dão mais *feedbacks* positivos, transmitem mais segurança e tranquilidade aos atletas, os quais se sentem menos ansiosos.

Estudos relacionados com a formação/experiência do treinador

Richeimer e Rodrigues (2002) realizaram um estudo que faz a comparação entre um grupo de treinadores com formações e experiências diferenciadas, verificando que os treinadores professores de Educação Física quando comparados com outros apresentaram resultados mais altos na taxa superior de *feedback*/ minuto, na preocupação do fornecimento de retroações relacionadas com a parte do treino em que se encontram ou seja, de não dispersarem o conteúdo do *feedback*, mas sim focarem-no com a tarefa ou parte do treino em que se encontram. Os autores referem ainda que os atletas prestam mais Atenção ao *feedback* emitido pelos treinadores

professores de Educação Física do que aos outros treinadores, por estes terem uma taxa elevada de *feedback*, acabando estes por se habituar ao grande número de informações veiculadas. Os treinadores professores de Educação Física fornecem mais *feedback* específico focado e apropriado do que os outros treinadores. Referindo o facto de isto significar que as diferenças nas formações profissionais levam a uma utilização do *feedback* durante os treinos e jogos diferente.

Gonçalves (1996) realizou um estudo, tendo definido três categorias de treinadores: treinadores «princiantes» (1º ano ou entre 1 a 3 anos); treinadores com «experiência média» (4 a 10 anos); treinadores «experientes» (mais de 10 anos de experiência). Este autor refere que relativamente à formação específica dos inquiridos, não deixa de ser preocupante o facto de cerca de 19% dos inquiridos que treinam jovens de escalões de formação, (desportiva, educativa, social, etc. ...) não apresentarem qualquer formação específica para o efeito. Cerca de 60% dos treinadores, possui o grau de Monitor ou de Treinador de 3º grau, não se verificando neste aspecto diferenças sensíveis entre homens e mulheres. Dos 5 treinadores que declaram “outro tipo de formação”, 3 têm Licenciatura em Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana, com as opções Ténis e Ginástica; um é estudante da mesma faculdade e outro possui o grau de Mestre em Artes Marciais.

No caso do estudo de Gonçalves (1996), 90% dos inquiridos referiram o facto de terem sido praticantes da modalidade que agora treinam e 24,41% mencionam o facto de ainda se manterem como praticantes activos. Perante estes dados será legítimo concluir-se que a maioria possuía «experiência prática» da modalidade que agora treinava. O que deixa entender que uma possível forte motivação para terem decidido trabalhar com os jovens residia no facto de terem “vivido” experiências desportivas agradáveis enquanto atletas, independentemente do nível que alcançaram.

Jones (2006) define os treinadores novatos/inexperientes como aqueles com menos de 3 anos de experiência profissional. Mas é mais do que falta de experiência que caracteriza os novatos. Para aprender o seu novo papel como treinadores e provar a eles próprios o mérito, os novatos aprendem as regras e as normas que governam a vida no seu novo local de trabalho. A concepção de fazer o trabalho correctamente inclui seguir as regras e procedimentos organizacionais, particularmente aquelas centradas no estabelecimento da ordem e gestão do

ambiente de prática. Nesta fase, o treinador está mais preocupado com o comportamento do atleta do que em transmitir novos conhecimentos.

Ainda segundo este autor, os novatos por vezes perdem-se no quotidiano, nas tarefas do dia a dia, devido à falta de estabelecimento de rotinas e por inabilidade para ver a interligação, na prática, dos eventos. Com o aumento da experiência e discussão com outros treinadores, os novatos tendem a desenvolver rotinas efectivas para minimizar funções de gestão e maximizar a instrução concentrada na prática. Estes têm tendência para abdicar das responsabilidades pela dificuldade de aprendizagem dos atletas, culpando os antecedentes dos atletas ou as características pessoais pelas deficiências na aprendizagem ou desempenho (Schempp, Tan, Manross & Fincher, 1998).

Os treinadores com o ganho de experiência vão adquirindo conhecimentos estratégicos, sendo um exemplo destes os feedbacks. Os treinadores novatos foram ensinados a dar feedbacks positivos para fortificar a auto-estima dos atletas. Seguindo este princípio, os novos treinadores são normalmente ouvidos a dizer “bom trabalho”, “bom esforço” e outras respostas aos esforços dos jogadores bem intencionadas, mas instrucionalmente inúteis. Os treinadores competentes sabem que o elogio em certas alturas pode transmitir baixas expectativas e que, por vezes, uma crítica construtiva é um feedback mais eficaz (Jones, 2006). Mais uma vez, o conhecimento estratégico permite-lhes saber o que dizer e quando dizer.

Para verificar a capacidade de afectação da aprendizagem e desempenho dos atletas por parte dos treinadores, Tsorbatzoudis, Daroglou, Zahariadis e Grouios (2003), realizaram um estudo com 230 treinadores gregos com uma média de idade de 37,6 anos, e com 5,5 anos de experiência. Os referidos autores encontraram diferenças significativas entre treinadores com experiência e os inexperientes, sendo estas verificadas nas técnicas de ensino e nos factores gerais de auto-eficácia, tendo os treinadores experientes registado valores mais altos nestas variáveis.

Através do registo do comportamento dos treinadores, Horton, Baker e Deakin (2005) verificaram que a maioria dos comportamentos dos treinadores é dar instruções. Mais especificamente, as instruções táticas são o tipo dominante de instruções. Verificaram-se diferenças notáveis na frequência e na duração das instruções táticas e elogio/encorajamento.

Os resultados apoiam a noção de que os treinadores experientes constroem a prática de maneira a maximizar a transferência de informação para os jogadores.

Claxton (1988) verificou que os treinadores de sucesso, de ténis, fazem significativamente um número maior de perguntas aos seus atletas do que os treinadores com menos sucesso. Os treinadores de ténis demonstram mais comportamentos de instrução do que outro tipo de comportamento, mas despendem mais intervalos na Outra categoria, do que outras categorias comportamentais. A gestão e o silêncio consomem 75% de todos os intervalos de registo de comportamentos.

Rupert e Buschner (1989) realizaram um estudo comparativo entre 9 treinadores e professores, usando o instrumento de observação de comportamentos ASUOI, onde verificaram diferenças em 5 categorias das 13 existentes. Os comportamentos dos treinadores eram maiores na pré-instrução, elogio e silêncio. Os comportamentos dos professores eram maiores nas categorias de gestão e na categoria “Outro”. Os resultados demonstram que os comportamentos de instrução podem variar, dependendo do contexto.

Rodrigues (1990), comparando professores com e sem experiência e treinadores em situação de ensino de voleibol, onde se verificou, entre outros aspectos, que os treinadores utilizavam mais frequentemente do que os outros, os feedbacks negativos. Piéron e Gonçalves (1987), comparando o mesmo grupo de treinadores, quando actuavam como docentes e treinadores em ensino de basquetebol, verificaram que o feedback positivo dado era substancialmente mais utilizado no treino (57%) que no ensino (45%). Em treino elogiava-se mais (15%) que na escola (10%). Na escola questionava-se mais (8%) que no clube (3%).

Apesar dos comentários realizados antes, existe uma relação com o carácter do feedback, um acordo generalizado em consideração de que o feedback positivo aumenta a motivação intrínseca dos desportistas, variável a qual se reconhece com grande relevância e importância para a aprendizagem (Vallerand, 1983; Vallerand & Reid, 1984, 1988; Thill & Mouanda, 1990).

Jones, Housner e Kornspan (1997) realizaram um estudo com 10 treinadores experientes e 10 treinadores inexperientes, e verificaram que os treinadores experientes exibem significativamente mais instruções técnicas, enquanto os inexperientes exibem significativamente mais frequências de observação silenciosa. No que respeita à tomada de

decisões interactivas, os resultados indicam que ambos os treinadores, experientes e inexperientes, implementam os treinos da forma como planearam, contudo, os experientes são relutantes a mudar os seus planos quando percebem problemas. Apesar das diferenças, ambos os tipos de treinadores exibem grandes similaridades.

Jones, Potrac e Rammalli (1999) ao usarem o A.S.U.O.I. (Arizona State University Observation Instrument), em oito professores de Educação Física do sexo masculino, com uma média de experiência profissional de 8 anos, e sendo responsáveis por uma equipa fora das actividades curriculares, os autores verificaram que a instrução é o comportamento dominante quer nas aulas e nos treinos. Também verificaram que, o elogio é consistente com 12% de todos os comportamentos no treino e nas aulas, o que é o dobro de punição nos dois contextos. Similarmente, modelação positiva é mais frequente que a modelação negativa, enquanto foi encontrado um contraste entre o uso de *physical assistance* em oposição a *coaching setting*.

Rupert e Buschner (1989), verificaram que os treinadores/professores demonstram menos elogio e comportamentos de punição no contexto de ensino do que no treino.

Os treinadores com mais formação e experiência, dão mais *feedbacks* positivos, transmitem mais segurança e tranquilidade aos atletas, os quais, se sentem menos ansiosos (Smith, Smoll & Cumming, 2007).

Estudos sobre o comportamento do treinador

Gill (1986) verificou que geralmente, os treinadores fazem uma abordagem positiva, usando uma grande quantidade de reforços, instruções técnicas, e encorajamento geral. Os jogadores parecem aperceber-se com muita precisão dos comportamentos dos treinadores. Mas os treinadores não têm grande percepção dos seus comportamentos, os treinadores não sabiam quais eram os comportamentos que mais usavam. A baixa correlação entre os resultados do CBAS e a auto-percepção dos treinadores implica que o primeiro passo num programa de treino de treinadores deve ser que os treinadores tomem consciência do seu comportamento actual. Na verdade, este conhecimento sozinho pode ser suficiente para modificar positivamente os comportamentos de muitos bem intencionados treinadores que não têm consciência da quantidade de reforço e instrução que dão.

Ainda segundo este autor, os treinadores que usam mais reforços e encorajamento, e menos comportamentos punitivos eram mais apreciados. Contrariamente à crença que as crianças

apenas querem diversão e não se importam com o desenvolvimento das capacidades, treinadores que usam mais instrução também são mais apreciados. Uma abordagem geral positiva que combine instrução e encorajamento relacionado não só com o gosto dos praticantes pelo treinador, mas também com o gosto pela actividade e dos colegas de equipa, e para um aumento da auto-estima ao longo da época.

Allen e Howe (1998) realizaram um estudo com 123 atletas femininos, reportando as percepções dos feedbacks do treinador, das suas competências no hóquei em campo, e satisfação com o envolvimento com treinador e a equipa. Em adição, as habilidades dos atletas foram referidas pelos treinadores. As análises verificaram que tanto a habilidade como o feedback do treinador estavam relacionados significativamente com a competência percebida e a satisfação. Especificamente, uma análise de regressão revelou que alta habilidade, mais informação e elogios frequentes, e menos encorajamento e informação correctiva estavam relacionados com altos níveis de competência percebida. Além disso, verificou-se que alta habilidade, elogio frequente e informação após um bom desempenho, e encorajamento frequente e informação correctiva após um erro estava associada com uma maior satisfação com o envolvimento do treinador e da equipa.

Bennett e Maneval (1998) administraram a Escala de Liderança no Desporto a 52 treinadores de basebol da *Dixie Youth* e aos atletas com idades entre os 9 e 12 anos, após análise, os autores verificaram que os sujeitos registam níveis altos de *feedback* positivos, treino e instrução, e apoio social, comportamentos de democracia moderados, e baixos comportamentos autocráticos.

Baker, Yardlev e Côté (2003) verificaram que cada um dos sete comportamentos do treinador (preparação mental, habilidades técnicas, definição de objectivos, treino físico, estratégias de competição, *personal rapport*, e *negative personal rapport*) são principais preditores da satisfação com o treinador por parte dos atletas. Contudo, o tipo de desporto (p.e., individual ou colectivo) influencia seis dos sete comportamentos: preparação mental, habilidades técnicas, definição de objectivos, estratégias de competição, *personal rapport*, e *negative personal rapport*. Esta evidência indica que a alta satisfação com o treinador pela parte dos atletas dos desportos colectivos é influenciada bastante pela demonstração deste tipo de comportamentos, do que os atletas dos desportos individuais.

Usando o CBAS, Bloom, Crumpton e Anderson (1999), verificaram que a instrução técnica geral é a variável mais usada com 29%, seguida do ânimo geral (16%), instrução técnica ao erro (13,9%), reforço positivo (13,6%), instrução técnica punitiva (12%), punição (6%), e seis outras categorias com menos de 3%. Isto significa que quase um terço dos comportamentos em treino do treinador está relacionado com o ensino de estratégias ofensivas e defensivas na sua equipa. Isto é diferente das sessões de treino de treinadores de nível intermédio e inicial., que normalmente reforçam a aprendizagem fundamental das habilidades pelos seus atletas.

Segrave e Ciancio (1990) verificaram o perfil comportamental entre treinadores de topo, Wooden, Kilmer, Kush e Warner. No geral os resultados indicam que o perfil de treino de Kilmer é dominado por quatro comportamentos: instrução, interacção do treinador, outro, e elogio. Kilmer também tende a usar comportamentos positivos, em vez de negativos, para reforçar a aprendizagem. Quando comparados os comportamentos de Kilmer, durante os treinos, com os de Kush e Wooden, verificou-se que a instrução estava em primeiro em todos, mas Kilmer diferenciava-se nos outros aspectos. Especificamente os dados indicam que Kilmer contava bastante com os comportamentos positivos para motivar os seus jogadores, enquanto Kush e Wooden usavam comportamentos negativos. Estes dados sugerem uma diferença no uso de comportamentos pelo treinador tendo em conta a idade e o passado dos atletas envolvidos.

Black e Weiss (1992) verificaram que existem relações significativas no que respeita à percepção dos comportamentos dos treinadores, percepção de habilidade e motivação nos rapazes e nas raparigas, 12-14 anos e 15-18 anos, nadadores federados. Em geral, os treinadores que são percebidos como dando mais frequentemente feedback de encorajamento combinado com informação após desempenhos indesejáveis, estão associados aos atletas que percebem níveis altos de sucesso, competência, prazer e preferência por actividades de desafio de aperfeiçoamento. Estes resultados indicam que a auto-percepção e a motivação dos jovens atletas estão significativamente relacionadas com a quantidade e qualidade dos feedbacks dos treinadores que estes recebem pelo desempenho com sucesso e insucesso.

Alexandris, Tsombatzoudis, Grouios & Barkoukis (1999) verificaram diferenças entre as percepções dos atletas acerca do estilo de liderança adoptada pelo treinador, e a auto-percepção dos treinadores. O estilo de liderança que os treinadores adoptam está longe de ser democrático, de acordo com as percepções dos atletas, os quais não estão satisfeitos com o aumento do apoio social e do feedback positivo que recebem dos treinadores.

Alves (1998) verificou que as expectativas dos treinadores com e sem experiência não apresentam diferenças significativas entre si. Contudo, a nível comportamental foram verificadas diferenças significativas. O treinador com experiência regista mais as variáveis Observação de Jogo e Instrução dirigida aos atletas em campo. Não utilizando muito a Informação Descritiva, as Interações e os comportamentos de Afectividade também são reduzidos e essencialmente negativos. A Pressão é utilizada com alguma frequência. O treinador sem experiência apresenta um comportamento diferente, embora se baseie igualmente na Observação (valor inferior do que os treinadores com experiência) e na Instrução. Este apresenta maior percentagem de intervenções no jogo, utiliza mais a avaliação e afectividade positivas, usando pouco os comportamentos de reforço negativo. O autor refere que existem diferenças significativas entre os treinadores, revelando a existência de estratégias de intervenção na competição diferenciadas, sugerindo que o comportamento difere em função da experiência profissional. Verificou-se que as expectativas e o comportamento do treinador em competição são um pouco diferentes em função do escalão que orientam. Não existem diferenças acentuadas entre os treinadores relativamente em função ao sucesso e insucesso da equipa que orientam. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que respeita às expectativas e o comportamento dos treinadores em função da sua experiência pessoal.

Amorose e Horn (2001), verificaram que há uma relação entre as percepções dos comportamentos dos treinadores por parte dos atletas e as mudanças nos níveis de motivação intrínseca dos atletas. O aumento dos níveis de motivação interna dos atletas está associado às percepções dos atletas dos treinadores como exibindo mais comportamentos de instrução e de treino, e baixas frequências de comportamentos autocráticos e de apoio social.

No estudo de Smith, Smoll e Curtis (1978), utilizando o CBAS, e alguns questionários complementares, foi verificado que os atletas que jogam para treinadores que exibem altas frequências de comportamentos de apoio (reforço aos sucessos e encorajamento perante os erros dos atletas) e instrução (instrução técnica geral e instrução técnica ao erro) têm mais atitudes positivas de final de época para com o treinador, o desporto e os seus companheiros, do que os que jogavam para treinadores que exibiam baixos níveis de comportamentos de instrução e apoio. Além de que, os jogadores que jogavam para treinadores com altos níveis destes comportamentos demonstravam no final de época mais auto-estima.

No mesmo estudo, verificou-se que o grau de resposta dos treinadores aos erros dos jogadores durante os jogos com instrução técnica estava positivamente relacionado com a atracção dos jogadores para o desporto e com a avaliação do seu treinador (p.e., quanto eles gostam do treinador, quanto eles pensam que o treinador sabe de basquetebol, quão bom professor o treinador é). Em contraste, altos níveis de instrução técnica geral (instrução dada de uma maneira geral, sem referenciar uma performance específica de um jogador), comportamentos de controlo (p.e., disciplinar ou comportamentos para manter a ordem), e feedbacks orientados para o castigo (em resposta aos erros do jogador) eram negativamente relacionados com as atitudes dos jogadores para com o treinador e a sua equipa.

Allen e Howe (1998) investigaram as relações entre comportamentos percebidos dos treinadores e percepções das competências desportivas dos atletas e satisfação com o treinador e a equipa. A actual capacidade do jogador é um preditor significativo do nível de competência percebida e satisfação. Além disso, alguns aspectos seleccionados dos padrões de feedback dos treinadores estão significativamente relacionados com as percepções de competência dos jogadores. Especialmente, atletas que percebem que o treinador dá altas frequências de elogio e feedbacks informativos depois de desempenho com sucesso e baixa frequência de encorajamento e feedbacks informativos depois de erros do jogador, registam níveis mais altos de percepção de competência do que atletas que percebem que os seus treinadores exibiam os padrões de feedbacks contrário. Além disso, os níveis de satisfação eram relacionados positiva e significativamente com o nível percebido da habilidade e as suas percepções que os seus treinadores providenciavam altas frequências de elogio e feedbacks informativos após um desempenho com sucesso, e altas frequências de encorajamento e feedback informativos após erro.

Amorose e Weiss (1998) examinaram como tipos específicos de feedback dos treinadores vão afectar as percepções e os desempenhos dos atletas. No estudo, todos os participantes (independentemente da idade ou do género) classificaram os atletas de sucesso que recebiam elogio do treinador com um nível mais alto de habilidade, de esforço, e como mais aptos para experimentar sucessos futuros do que atletas de sucesso que recebiam tanto feedbacks neutros como informativos. Na condição de insucesso, os participantes classificaram os atletas que recebiam feedbacks informativos em resposta aos erros como altos na habilidade e mais aptos para terem situações futuras de sucesso do que atletas que recebiam feedbacks neutros e críticos do treinador. Por isso, estes autores concluíram que, parece que o feedback positivo (elogio) dos

treinadores em resposta ao desempenho com sucesso e feedbacks informativos (correção relevante da habilidade) em resposta aos erros do jogador, como podendo ser mais facilitadores das percepções de habilidade dos jovens atletas e das expectativas de sucesso futuro.

Segundo Weinberg e Gould (1999), os jogadores demonstraram maior auto-estima no final de uma época quando jogaram para treinadores que usavam frequentemente reforço positivo ou ânimo ao erro acidental. Os jogadores avaliam os seus colegas e o seu desporto positivamente quando jogaram para treinadores que usam grandes quantidades de instruções técnicas gerais.

No estudo de Barnett, Smoll, e Smith (1992), jogadores com baixa auto-estima que tiveram treinadores que apoiavam e instruíam demonstraram o mais alto nível de simpatia pelos treinadores, enquanto os jogadores de baixa auto-estima que tiveram treinadores que apoiavam e instruíam menos demonstraram menos simpatia por estes. Contrariamente, atletas com auto-estima elevada não são afectados pelas variações do nível de instrução e apoio dos seus treinadores. Na essência, é particularmente importante para os treinadores serem apoiantes de jovens com baixa auto-estima para maximizar potenciais experiências positivas no desporto competitivo.

Estudos de observação do comportamento dos treinadores demonstraram que os treinadores usavam cerca de 75% do tempo efectivo de treino para instruções técnicas e reforço da performance. Os treinadores utilizam apenas 36% do tempo para feedbacks negativos (Smith, Zane, Smoll, & Coppel, 1983). Concluiu-se, que directa/indirectamente os feedbacks dos comportamentos dados pelos treinadores (positivos/negativos) podem ser considerados os principais factores que afectam o clima de treino.

Numa revisão da efectividade do treinador usando dados derivados de uma pesquisa por observação sistemática, identificando treinadores predominantemente (a) fornecendo feedbacks incorporando motivação e dinâmica, (b) fornecendo altos níveis de correção e re-instrução, (c) usando questões, (d) envolvido na entrega de instrução, e (e) gerindo o ambiente de treino, demonstrando que, independentemente do nível de conhecimento e de habilidade do treinador, é a sua aplicação que separa os excelentes praticantes dos medianos (Lyle, 2002; Woodman, 1993).

A observação do comportamento do treinador durante o jogo, sugere que a linguagem corporal negativa, expressões faciais, pontapés, na sequência dos erros dos atletas, contribui para que o jogador se sinta tenso. Estes comportamentos mostram visivelmente o desapontamento pelas falhas cometidas. O treinador deve estar consciente das consequências danosas, de tal forma de agir e tentar modificar as mensagens não-verbais, apoiando e encorajando sobretudo os jogadores com elevada ansiedade cognitiva (Kenow & Williams, 1992).

Segundo Duarte (2004), outros autores estudaram esta relação em diferentes níveis de competição: Terry (1984) observou os comportamentos dos treinadores e a satisfação dos atletas em atletas de elite, enquanto Riemer e Toon (2001) realizaram o seu estudo em atletas de nível universitário. Os resultados obtidos nestes estudos revelaram que, efectivamente, os comportamentos demonstrados pelos treinadores são determinantes na satisfação dos atletas, sendo moderada pelo tipo de desporto, pelo sexo, pela maturidade dos atletas e pela congruência entre os comportamentos percebidos e preferidos pelos atletas relativamente aos comportamentos exibidos pelos seus treinadores.

O mesmo autor refere que parece existir uma relação entre a satisfação dos atletas e a apreciação que os mesmos formulam acerca da eficácia dos comportamentos do treinador, tendo o estudo de Feltz et al. (1996) em que constataram que jogadores de basquetebol que avaliavam os seus treinadores como mais eficazes também se sentiam mais satisfeitos com os seus comportamentos, observando-se uma tendência inversa nos que consideravam os seus treinadores menos eficazes no desempenho da sua função.

Tendo em conta os padrões de feedbacks, evidências consistentes para valorizar as altas frequências positivas, de apoio e de feedbacks informativos (especialmente em resposta ao erros dos atletas), e baixas frequências de feedbacks orientados para a punição, fornecidas pelos treinadores. Além disso, treinadores que frequentemente não utilizam feedbacks em resposta aos desempenhos com sucesso dos atletas (p.e., treinadores que ignoram uma execução da tarefa com sucesso) e erros de desempenho (p.e., treinadores ignoram ou não dão resposta aos insucessos dos atletas) aparentam ter atletas com baixa percepção de competências, baixos níveis de auto-estima e motivação intrínseca, e altos níveis de ansiedade traço (Horn, 2002).

O grupo de Psicologia do Desporto da Universidade Autónoma de Barcelona, (Cruz, 1997), desenvolveu uma série de estudos centrados na observação da actuação dos treinadores de

basquetebol infantis e cadetes, durante a competição, com a intenção de analisar como as tais condutas eram percebidas pelos jogadores e como afectavam a motivação para a prática futura do desporto, utilizando o instrumento de observação CBAS. Segundo indica o autor, no estudo observacional e correlacional em que se observaram 3 treinadores, verificou-se uma escassa presença de condutas punitivas por parte do treinador (2%), sendo 50% das intervenções do treinador instrução técnica ou tática geral. Num estudo posterior, experimental, desenvolvido com 12 treinadores e os seus correspondentes jogadores, no qual se submeteu o grupo experimental de 7 treinadores a um programa de formação concreta, comprovando-se que, na fase experimental, o grupo experimental manifestava mais instrução técnica geral, ânimo geral e menos instrução técnica punitiva, que o grupo de controlo.

No estudo desenvolvido por Smoll, Smith, Curtis e Hunt (1978), na observação de 51 treinadores e 542 atletas em competição, encontraram entre as actuações fundamentais dos treinadores, as seguintes: reforço positivo 17,1%, instrução técnica geral 27,3%, ânimo geral 21,4%. Os comportamentos enquadrados num modelo negativo eram muito inferiores aos detectados no resto das categorias.

Por outro lado, a investigação desenvolvida por Smith, Smoll e Curtis (1979), na observação de 51 treinadores de beisebol da Little League, durante a competição, verifica que a categoria mais utilizada foi o ânimo geral.

Mais tarde, Smith, Zane, Smoll e Coppel (1983), analisaram o comportamento de 31 treinadores de basquetebol na observação de 110 jogos. Os resultados indicaram um predomínio da instrução técnica geral (35,8%), reforço (22,9%), ânimo geral (15,8%), existindo uma relação entre interacções positivas e negativas de 7:1 a favor das positivas.

Igualmente, na investigação de Lombardo et al. (1982), em que observou 34 treinadores de distintos desportos, durante as partidas disputadas ao longo de uma época, comprovou-se que a relação entre as interacções positivas e negativas entre treinadores e atletas, era de 5:1, manifestando-se, portanto, um predomínio das interacções positivas sobre as negativas.

Isberg (1993), estudou o comportamento de 3 treinadores de elite de diferentes desportos e a reacção dos seus atletas em situação de competição, comprovando que os comportamentos mais utilizados pelos treinadores eram as instruções (46%-72%), seguidas do feedback positivo

(19%-32%), e de apoio psicológico (9%-24%), mostrando-se uma vez mais o predomínio de intervenções no sentido positivo.

A investigação desenvolvida por Mendes (1998), centrada na descrição da actuação de um treinador de futebol em competição, manifesta que a observação, a instrução e o feedback prescritivo dirigido ao atleta e a afectividade aprovativa eram as categorias dominantes na actuação do treinador, comprovando, novamente, a tendência afectiva no sentido positivo.

Segundo Trudel e Coté (1994) a excepção aos estudos em que se obteve um predomínio de intervenções positivas do treinador, é o de Dubois (1981), que verificou no futebol americano a existência de 25% de comportamentos negativos do treinador em competição.

Alves e Rodrigues (2000), realizaram um estudo utilizando o Sistema de Observação do Treinador e do Atleta em relação aos treinadores aos treinadores com sucesso, verificaram o seguinte:

A Observação Silenciosa (63,73%), a Informação Prescritiva (14,32%) e a Pressão (4,96%) são responsáveis por cerca de 83% dos comportamentos observáveis durante a competição, 2,62% eram comportamentos de Informação Descritiva.

Os treinadores de sucesso apresentam uma predominância de comportamentos de Avaliação Positiva (2,71%) comparativamente aos comportamentos de Avaliação Negativa (0,74%). Por outro lado, nas categorias de Afectividade verifica-se que a Afectividade Positiva (1,16%) apresenta um valor inferior à Afectividade Negativa (1,23%), embora esta diferença seja diminuta.

Relativamente aos treinadores sem sucesso, o comportamento dos treinadores deste grupo, é dominado pela Observação Silenciosa (65,34%). A Informação Prescritiva, com um valor de 13,68% apresenta-se como a principal intervenção do treinador durante o jogo, que por vezes usa a Informação Descritiva (2,08%) para reforçar a prescrição que é fornecida, no sentido de melhorar a prestação individual ou colectiva. Nas categorias de Interacção a Interacção com o Treinador Adjunto é a que apresenta o resultado mais elevado (3,67%), logo seguida da Interacção com os Dirigentes (1,35%). É importante realçar o resultado relativo à Interacção com a Equipa de Arbitragem (0,84%), mostrando que os treinadores sem sucesso ignoram mais frequentemente as decisões tomadas pelos árbitros.

Assim, o comportamento dos treinadores de ambos os grupos é dominado pela Observação Silenciosa, Informação Prescritiva e Pressão sendo idênticas em ambos os grupos de treinadores (com sucesso, sem sucesso). Estes autores usam o termo Pressão, referindo-se a esta categoria como Incitamento, Estimulação.

As categorias de Interação com outros intervenientes na competição são as que revelam alguma diferença entre os treinadores com e sem sucesso. Foram encontradas diferenças significativas em duas das categorias de Interação, tal como: a Interação com a Equipa de Arbitragem e Interação com suplentes.

Orientação Motivacional

Para Smith, Balaguer e Duda (2006), os objectivos são centrais para a avaliação do sucesso ou do falhanço nos diversos contextos, e por isso chaves na construção da motivação. Os objectivos representam tendências para empregar determinados conceitos de habilidade em determinadas situações.

A Orientação Motivacional tem duas vertentes: a orientação do indivíduo direccionada para a “Tarefa” e a orientação do praticante voltada para o “Ego”. Para aferir os resultados obtidos pelos atletas relativamente a este conceito, normalmente é utilizado um questionário elaborado por Duda, em 1989 (TEOSQ – *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*).

Os elementos direccionados para a orientação voltada para a “Tarefa” preocupam-se principalmente em melhorar as capacidades e habilidades individuais (Hardy, Jones e Gould, 1996). De acordo com estes autores, atletas cujo interesse se prende com o “Ego” formulam as suas percepções na competência, comparando as suas performances com as de outros participantes nas competições realizadas atribuindo enorme ênfase à vitória na competição que realizam.

Segundo Hardy, Jones e Gould (1996), “a preocupação em vencer ou ganhar aos outros pode estar acompanhada de uma pouca preocupação acerca da justiça e espírito desportivo. Quando a vitória é tudo, o melhor é fazer tudo para ganhar.”. Segundo estes autores, a chave para maximizar a motivação é ajudar os indivíduos a definir o seu sucesso baseado no seu próprio esforço e melhoramento (por exemplo, orientação para a tarefa) *versus* definir o sucesso com base na sua comparação normativa com os seus pares (por exemplo, orientação para o ego). E se

os professores/treinadores enfatizarem o envolvimento na tarefa nos seus ambientes, cada indivíduo sentirá o sucesso e tem experiências positivas porque o foco será um maior esforço e auto-melhoramento.

A avaliação do sucesso na tarefa motora baseia-se em concepções diferenciadas ou indiferenciadas de habilidades. Há atletas que atribuem a sua competência motora ao esforço e auto-referenciam o seu progresso, orientam-se para a tarefa. Enquanto outros atribuem a sua competência motora à capacidade e referenciam-se normativamente, orientam-se para o ego. A orientação para a tarefa não é ortogonal, não querendo dizer que um atleta com Ego alto tenha a sua orientação para a Tarefa baixa. Deste modo pode haver quatro tipos de perfil Ego Alto/Tarefa Alta, Ego Alto/Tarefa Baixa, Ego Baixo/Tarefa Baixa, Ego Baixo/Tarefa Alta (Smith, Balaguer & Duda, 2006).

A criança que possui uma forte orientação motivacional para o ego e uma grande percepção das habilidades vai demonstrar o mesmo padrão de comportamentos que a criança orientada para a tarefa, apesar das definições de sucesso se basearem numa demonstração superior de habilidade. Contudo, a criança de alto ego e baixa percepção da habilidade, é considerada como um potencial candidato à desistência da prática desportiva. O seu objectivo de demonstrar alta habilidade e evitar demonstrar falta de habilidade deve levar a comportamentos que protegem a auto-valorização tal como a escolha de tarefas fáceis ou difíceis, baixo esforço e persistência, e estratégias de evasão (Horn 2002).

Palmeira (1999), acredita que a motivação intrínseca dos atletas é elevada por estes jogarem para um treinador que orienta os seus atletas para a tarefa, levando não só os atletas que ganham os jogos, como também os que sentiram que deram o seu melhor, a ficar satisfeitos com o momento competitivo em que participaram e com uma percepção de competência, autonomia e relação, que influenciará o próximo treino/competição.

Hardy, Jones e Gould (1996) referem que atletas com orientações para o “Ego” ou para a “Tarefa” transmitem diferentes concepções, a longo termo, na envolvimento dos valores do desporto e acerca do que consideram como comportamento aceitável ou justo dentro do terreno de competição. Os atletas que obtêm classificações elevadas nos itens da “Tarefa”, apresentam-se mais predispostos a treinarem durante os seus tempos livres e evidenciam mais esforço para conseguirem atingir elevados níveis de performance.

Contudo, não se verificaram resultados que evidenciem que os indivíduos cuja classificação no questionário TEOSQ seja elevada na orientação para a “Tarefa” estejam predispostos a fazer batota em situações que sejam importantes para eles. Deste modo, a vitória tem pouca relevância para estes atletas.

Estes autores também referem que os atletas que obtêm classificações elevadas nos itens de orientação para o “Ego” dos questionários TEOSQ, revelam uma maior predisposição a efectuarem comportamentos de batota como forma a poderem vencer a todo o custo a competição em que participam. Indivíduos que se preocupam somente em vencer, apresentam elevados níveis de ansiedade, pouca eficácia e pouca vontade em tentar melhorar as suas performances.

Num estudo com jovens jogadores entre os 13 e os 16 anos, Lemyre, Roberts e Ommundsen (2002) avaliaram o tipo de orientação, a habilidade percebida, e ainda realizaram um questionário com cinco factores para avaliar o desportivismo. Estes autores verificaram que atletas com alto nível de orientação e baixa orientação para o ego têm um desportivismo positivo. Aqueles que tinham orientação alta para a tarefa e para o ego demonstraram pouco respeito pelas regras e pouca preocupação com os adversários. Jogadores com altos níveis de orientação para o ego e baixa habilidade percebida demonstraram pouco respeito pelas regras, além de admitirem fazer batota para obter os seus objectivos. Contudo, aqueles que eram baixos na orientação para o ego e altos na habilidade percebida tinham o maior respeito pelas regras.

Liao et al. (2004) num estudo com 451 atletas universitários de basebol, verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as divisões dos atletas universitários no que respeita à orientação motivacional para o ego dos atletas, tendo os atletas da 1ª Divisão significativamente mais orientação motivacional para o ego do que os da 3ª Divisão. Também existe diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes divisões colegiais e o clima motivacional orientado para o ego, verificando-se que os atletas da 1ª Divisão apresentavam níveis significativamente mais altos do que os atletas da 2ª Divisão e da 3ª Divisão. Além disso, verificou-se que existe uma relação positiva entre a orientação motivacional para a tarefa, a orientação motivacional para o ego, o clima motivacional orientado para a tarefa e o clima motivacional orientado para o ego nos atletas colegiais de basebol. Também, a sua orientação motivacional para a tarefa está relacionada significativamente de forma positiva com a mestria, demonstração de habilidade, preparação física/mental, apoio social, liderança do treinador e

experiência. Por fim, os resultados obtidos podem indicar que os factores experiência, apoio social, mestria, liderança do treinador, e clima motivacional orientado para a tarefa, podem prever a orientação para a tarefa dos atletas colegiais de basebol. Por outro lado, a demonstração de habilidade, as situações favoráveis, e a percepção do clima motivacional orientado para tarefa/ego pode prever a orientação para o ego dos atletas colegiais de basebol.

Num estudo realizado por Georgiadis, Biddle e Auweelé (2001) com 72 jogadores de cricket, verificou-se que os quatro tipos de perfis têm características similares com os perfis propostos pela Teoria da Orientação Motivacional de Nicholls (1989). Os jogadores com orientação alta para a tarefa (alta tarefa-alto ego e alta tarefa-baixo ego), e os jogadores alto ego-baixa tarefa, demonstraram um perfil mais adaptativo do que os outros atletas (baixa tarefa-baixo ego). Os jogadores enfatizaram situações de acordo com as suas orientações motivacionais tais que os jogadores alta tarefa-baixo ego deram ênfase a situações pessoais relacionadas com o esforço e persistência, e os jogadores alta tarefa-alto ego referiram situações pessoais e normativas de forma igual, demonstrando o perfil mais adaptativo. Os jogadores com orientação alto ego-baixa tarefa referiram situações normativas, enquanto os jogadores com baixa tarefa-baixo ego deram ênfase a situações críticas pré-competitivas e demonstraram o perfil menos adaptativo e definido.

Num estudo com 334 atletas sul Coreanos (H=244, M=90) com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, Yoo e Kim (2002) verificaram que os atletas que obtiveram altos resultados na orientação para a tarefa reportam mais frequentemente fontes de prazer de auto-referência (p.e., saúde e *fitness*, benefícios psicológicos), enquanto os atletas com alta orientação para o ego identificam mais frequentemente fontes de prazer relacionadas com o reconhecimento social e as recompensas.

Stephens, Janz e Mahonev (2000) realizaram um estudo com 114 sujeitos (M=58) com idades entre os 11 e 15 anos, e verificaram que os níveis de esforço percebido para as mulheres eram significativamente preditos pela orientação motivacional para a tarefa. Verificou-se ainda que, os níveis baixos de esforço percebido para as raparigas estava relacionada com a alta orientação para a tarefa e a baixa percepção de habilidade.

Segundo Cervelló e Santos-Rosa (2001) uma orientação para ego positiva e uma orientação para a tarefa negativa estão associados a padrões motivacionais desportivos mal adaptados. Tais

padrões envolvem uma baixa percepção de habilidade, preferência por tarefas mais fáceis, menos prazer e satisfação nas actividades desportivas.

Dunn e Dunn (1999) mostram que atletas com alta orientação motivacional para o ego tem maior tendência para aprovar comportamentos agressivos do que aqueles que tem baixa orientação para o ego. Jogadores com altos níveis de orientação para a tarefa (em vez de baixa orientação para a tarefa) têm níveis maiores de desportivismo. Uma análise aos padrões de orientação motivacional revelou que em relação a orientação para o ego, baixa (comparado com alta) orientação para a tarefa é mais deprimente a nível motivacional em várias dimensões de desportivismo.

Kavussanu e Ntoumanis (2003) no estudo realizado obtiveram resultados que indicam que a participação em desportos de contacto prediz positivamente a orientação para o ego, que por sua vez prediz os baixos níveis da função moral. Os efeitos directos da participação desportiva no funcionamento moral tornam-se não significativos na presença da orientação para o ego, indicando que o último media as relações entre as duas primeiras variáveis. A orientação para a tarefa corresponde a níveis altos de funcionamento moral.

Percepção do comportamento do treinador pelo atleta

Sendo o comportamento do treinador um factor importantíssimo que influencia o desenvolvimento do jovem atleta, é importante perceber como é que estes percebem o comportamento do treinador.

Graça (1998) abordando a análise do feedback na perspectiva de como recebe e como considera o praticante o feedback pedagógico, verificou que:

- Às vezes não há congruência entre o erro principal e a forma de correcção, segundo o treinador e os seus atletas;
- Em outras ocasiões, os atletas não entendem a informação que o treinador emitiu, ou então, devido à sua estrutura de conhecimento, interpretam-na de outra maneira.

Segundo Moraes e Nascimento (2005), a maneira como os atletas percebem o comportamento dos seus treinadores influencia directamente o rendimento desportivo.

No estudo de Turman (2003), quando os atletas observaram um favoritismo do treinador por outros atletas, eles sentiram que a coesão e a unidade do grupo foram prejudicadas, distanciando-se uns dos outros e vendo o treinador com menos confiança e respeito. Ao contrário, quando os atletas receberam elogios e a valorização das suas habilidades por parte do treinador, eles sentiram-se mais conectados uns com os outros e mais coesos, obtendo sucesso nas competições (Moraes e Nascimento, 2005).

Factores que influenciam as percepções dos comportamentos dos treinadores por parte dos atletas

A relação treinador-atleta faz-se com dois indivíduos, e como vimos na figura 1, ambos podem influenciar os comportamentos e a forma de ser um do outro. Deste modo, há uma variabilidade entre os indivíduos nas percepções dos comportamentos dos treinadores, estando elas relacionadas com a idade, nível de competição, anos de experiência, orientação motivacional, tipo de tarefa, características psicológicas, entre outros factores.

Os factores inerentes à situação são mais importantes para a explicação dos estilos percebidos e preferidos do que os factores relativos às diferenças individuais quer do líder quer dos membros do grupo.

Algumas das características pessoais interagem para a determinação dos comportamentos de liderança que resultam mais eficazes em contextos desportivos. As características dos atletas, particularmente a idade, o sexo, e a maturidade desportiva, afectam tanto os comportamentos preferidos como o nível de satisfação atingido. Os comportamentos preferidos variam ainda segundo o tamanho do grupo e o tipo de desporto.

Esta variabilidade interindividual nas percepções está relacionada também com as próprias preferências, influenciadas pelas experiências de vida do atleta, e de determinados comportamentos exibidos pelo treinador.

Uma característica dos atletas que pode afectar as suas percepções do comportamento dos treinadores é a idade ou o nível de desenvolvimento. Smith, Smoll e Curtis (1978) verificaram, por exemplo, que as crianças com idade inferior a 10 anos tinham percepções diferentes entre os treinadores baseando-se nos comportamentos aversivos, tais como punição e castigo, instrução técnica. Em contraste, as crianças entre os 10 e 12 anos eram mais aptas para usar o reforço

positivo e encorajamento como bases para avaliar o comportamento dos treinadores. Finalmente, os adolescentes (13-15 anos) eram mais aptos para diferenciar os treinadores tendo em conta a quantidade e a qualidade da instrução. Estes resultados sugerem que as crianças diferem nas suas percepções e interpretações dos feedbacks dos treinadores em função da sua idade.

Mais apoio para tais diferenças nas percepções das crianças acerca do feedback dos adultos vêm com a pesquisa conduzida por Whitehead e Smith (1996) e Fry e Duda (1997), demonstrando que crianças abaixo dos 11 e 12 anos identificavam o esforço e habilidade como indiferentes ou parcialmente diferentes. Por outras palavras, as crianças desta idade acreditavam que uma criança que exhibe muito esforço no trabalho de uma habilidade deve ser forte na habilidade, enquanto uma criança que exhibe baixo esforço na mesma habilidade é fraco nessa habilidade. Em contraste, crianças mais velhas (acima dos 12 anos) vêem o esforço e a habilidade como factores de cobertura. Por isso, eles acreditam que um executante que exhibe relativamente mais esforço comparado com os parceiros para ter êxito numa tarefa tem um nível de habilidade mais baixo. Estas diferenças etárias nas crenças relativas ao esforço e habilidade podem afectar as percepções das crianças aos feedbacks atribuídos pelos treinadores.

Barker e Graham (1987), por exemplo, utilizaram procedimentos em laboratório para demonstrar que jovens crianças (menos de 11-12 anos) interpretavam os feedbacks avaliativos (elogiar, criticar, neutro) dados pelos adultos de forma diferente de crianças com idade superior a 11-12 anos.

Black e Weiss (1992), examinaram a relação entre as percepções dos atletas dos comportamentos dos treinadores e as percepções dos atletas das suas próprias habilidades e os seus níveis de motivação intrínseca. Numa análise preliminar foi revelado que havia diferenças, tanto na idade como no género, no comportamento do treinador e nas variáveis de auto-percepção. Análises separadas foram conduzidas para homens e mulheres e para três grupos etários diferentes. Também havia algumas diferenças específicas no género e na idade; os resultados indicavam na generalidade que os atletas que percepcionavam que os seus treinadores lhes davam altas frequências de informação após desempenhos com sucesso e altas frequências de encorajamento e de informação após desempenhos sem sucesso, exibem níveis mais altos de competência percebida, sucesso percebido e motivação intrínseca do que os atletas cujos treinadores demonstram baixa frequência de tais feedbacks positivos e baseados na informação.

Chelladurai e Carron (1983), verificaram a preferência de comportamentos do treinador em quatro grupos de jogadores de basquetebol dos vários níveis etários, e encontraram diferenças nos escalões etários. Especificamente, a preferência por treinadores que demonstravam altos níveis de comportamentos de apoio social e com tipo de liderança autocrático que aumentava linearmente através dos quatro níveis etários/competição. No que respeita a associação entre os comportamentos do treinador com factores de treino e instrução, os autores verificaram que a preferência por este tipo de comportamentos diminuía dos atletas mais novos até ao nível da escola secundária, mas depois aumentava novamente no nível universitário.

A actuação do treinador durante a competição

O grande objectivo do treinador, na condução da sua equipa em competição, é o de estabilizar o comportamento dos seus jogadores quando são bem sucedidos e, pelo contrário, suscitar uma mudança de conduta após os momentos de insucesso.

Com a pressão de ganhar, é fácil de esquecer a importância do *fair play* e de ser um bom desportista. Atletas que demonstram terem bom desportivismo, responsabilidade, julgamento, e outros sinais de auto-controlo e cooperação devem ser reconhecidos e reforçados.

A direcção da equipa desenvolvida pelo treinador em competição está condicionada por uma série de aspectos formais dependentes, fundamentalmente, das características da modalidade desportiva e do regulamento da competição.

Apesar disso, as possibilidades de intervenção do treinador durante a direcção da equipa em competição, apresentam de um modo geral maiores semelhanças entre diferentes desportos colectivos, ou diferentes desportos individuais entre si, que entre um desporto colectivo e outro individual.

Comparando as investigações que têm como tópico de estudo a direcção de equipas em competição, coincidimos com a apreciação de Rodrigues (1997) e Alves (1998) de que a maioria das investigações foram realizadas em desportos colectivos. Isso pode estar motivado, segundo Rodrigues (1997) pelas características do contexto em que se desenvolve a competição, que permite, geralmente, maior influência do treinador em desportos colectivos do que em individuais.

Um estudo desenvolvido por Coté, Salmela e Russel (1995a, 1995b) em ginástica, verificou que os treinadores experientes referiram que se envolviam minimamente com os seus ginastas na competição. Em geral, consideravam limitadas as suas intervenções em competição, indicando a sua opinião em ocasiões que a sua intervenção poderia interferir na actuação dos seus ginastas.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Introdução

O Sistema de Avaliação de Conduta de Treinadores (*Coach Behavior Assessment System, CBAS*), de Smith, Smoll e Hunt (1977), permite observar e analisar a comunicação verbal dos treinadores com os atletas, mediante o uso de registos áudio-visuais apropriados. O CBAS, sustentado por estudos preliminares, parte do pressuposto que os comportamentos dos treinadores se dividem em dois grandes grupos:

- Reactivos, quando se traduzem respostas imediatas a acções de um atleta ou de toda a equipa.
- Espontâneos, quando resultam de iniciativa do treinador não relacionada com uma acção precedente.

Os comportamentos reactivos respondem a acções positivas ou a erros dos atletas, enquanto os comportamentos espontâneos podem, ou não, ser relevantes para a competição. As doze categorias de comunicação, das quais seis são dirigidas ao atleta individualmente e integram três dimensões comportamentais dos treinadores:

- Sustentadora, que engloba (1) *reforço positivo* e (2) *ânimo ao erro*;
- Instrutiva, com (3) *instrução técnica geral* e (4) *instrução técnica ao erro*;
- Punitiva, integrando (5) *punição* e (6) *instrução técnica punitiva*.

Das restantes seis categorias do CBAS, duas reflectem a indiferença do treinador face a acções, positivas ou negativas, dos atletas, (7) *não reforço* e (8) *ignorar erro*.

As outras quatro exprimem comunicação direccionada para a equipa ou para outros presentes:

- Iniciativas destinadas a prevenir ou sanar episódios de disciplina – (9) *manter o controlo*;
- Intervenções para encorajar a equipa: (10) *ânimo geral*;
- Intervenções para melhorar ou alterar a organização da equipa: (11) *organização geral*;
- Comunicação direccionada a não participantes na competição e não se relacionando com esta: (12) *comunicação geral*.

Para o presente estudo foi escolhida a modalidade desportiva colectiva Futebol. Tratou-se de uma amostra por conveniência, dada a disponibilidade das organizações e dos treinadores e a regularidade e equilíbrio das competições. É importante evidenciar que, mais do que investigar as diferenças de contextos, importa compreender as diferenças e semelhanças entre treinadores em contextos desportivos similares.

Neste caso específico do Futebol, consideraram-se as seguintes particularidades quanto às acções dos jogadores:

- a) Condutas acertadas: recuperação da bola, golo ou remate direccionado à baliza, assistência para finalização, passe que provoque uma situação de superioridade numérica atacante, marcação, alívio na defesa em situação perigosa, pressão sobre o adversário.
- b) Erros: violação das regras, perda da bola, erros defensivos, erro na execução da técnica.

Outra acção tanto positiva como negativa (faltas provocadas) só são consideradas se o treinador proferir algum comentário, reforçar ou censurar. Se não existir reacção por parte do treinador, este tipo de acção não será tido em conta.

Partindo destes pressupostos, o presente estudo visa observar e analisar a comunicação de treinadores de Futebol de atletas masculinos entre os 12 e os 16 anos em situação de competição, utilizando o *Coach Behavior Assessment System* (CBAS) e testar a hipótese de que a experiência dos treinadores vai exercer efeito significativo sobre as *Atitudes face à Prática Desportiva*, sobre as *Orientações para a realização de Objectivos* e sobre as *Percepções do Comportamento do Treinador* expressas pelos atletas das equipas sob a orientação dos treinadores observados.

Métodos

Participantes

a) *Treinadores*

O estudo foi desenvolvido no Distrito de Coimbra, com seis equipas pertencentes à Associação de Futebol de Coimbra (AFC), e filiadas na Federação Portuguesa de Futebol (FPF), nos escalões iniciados (sub-14) e juvenis (sub-16) masculinos.

A amostra de treinadores foi constituída pelos respectivos treinadores das equipas, tendo sido subdivididos em dois subgrupos, experientes e inexperientes. Estes últimos não poderiam ter uma carreira de preparação e orientação de equipas superior a três anos.

A selecção dos participantes foi realizada através de consulta à Associação de Futebol de Coimbra, que indicou os treinadores que respondiam aos critérios de participação no estudo e forneceu os respectivos contactos. Posteriormente, o investigador entrou em contacto com os dirigentes dos clubes e com os treinadores, a quem explicou os objectivos da pesquisa e solicitou a autorização do clube e a concordância do treinador.

Aos treinadores foi pedido que respondessem a perguntas relacionadas com dados pessoais e profissionais relevantes para o estudo. As características demográficas da amostra são apresentadas nas tabelas 1 e 2.

Tabela. 1 Características demográficas dos treinadores experientes.

	Treinador A	Treinador B	Treinador C
Idade	28	30	33
Habilitações académicas	9º ano	Licenciatura	Mestrado
Habilitações desportivas	Nível I	Nível II	Nível I
Anos de carreira como jogador	17	15	18
Nível máximo como jogador	3ª Divisão Nacional	3ª Divisão Nacional	3ª Divisão Nacional
Anos de carreira como treinador	5	6	7
Nível máximo como treinador	Iniciados/Nacional	Iniciados/Distrital	3ª Divisão Nacional
Anos no actual escalão	2	1	1

Tabela. 2 Características demográficas dos treinadores inexperientes.

	Treinador D	Treinador E	Treinador F
Idade	43	27	23
Habilitações académicas	4º ano	Licenciatura	12º ano
Habilitações desportivas	Nível I	Nível II	Nível I
Anos de carreira como jogador	18	6	11
Nível máximo como jogador	2ª Divisão Nacional	Juniões	1ª Divisão Distrital
Anos de carreira como treinador	3	3	2
Nível máximo como treinador	Sénior – Distrital	Juvenis/Nacional	Juvenis/Distritais
Anos no actual escalão	1	2	1

b) *Jovens atletas sob supervisão dos treinadores observados*

O número total de atletas que responderam aos questionários foi de 106. Dos 106, 55 integravam as equipas orientadas por treinadores inexperientes e 51 as equipas orientadas por treinadores experientes. Estando todos os jovens inscritos na AFC e sendo jogadores utilizados pelos respectivos clubes. As suas idades situam-se entre os 12 e os 16 anos, idades referentes aos escalões Júnior C e Júnior B (iniciados e juvenis).

Instrumentos

Foram aplicados aos atletas os seguintes questionários:

- Questionário de percepção do comportamento do treinador por parte dos atletas, *Coach Behaviour Assessment System / CBAS*, de Smith, Smoll e Hunt (1977). A versão portuguesa foi obtida a partir da versão castelhana (Cruz, manuscrito não publicado). Esta versão foi obtida através de tradução por dois peritos em Ciências dos Desporto com muitos bons conhecimentos de inglês, seguida de retroversão por um tradutor cuja língua materna era o inglês - Anexo B;
- Questionário da Orientação para o Ego e Tarefa no Desporto, *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire / TEOSQ* (Chi & Duda, 1995). A versão portuguesa do questionário foi obtida por Fonseca e Biddle (1996) e validada para a população alvo por Gonçalves, Freitas, Cardoso, Lourenço e Coelho e Silva (2005). O questionário é composto por 13 itens – Anexo C;
- Questionário das Atitudes no Desporto, *Sports Attitudes Questionnaire / SAQ-2*. As atitudes face ao desporto foram avaliadas com recurso ao questionário de Lee e Whitehead (1999). O instrumento é composto por 23 itens que pretendem identificar a opinião dos respondentes sobre o modo como praticam o seu desporto principal – Anexo D;

Os questionários foram aprovados pela Comissão Nacional de Protecção de Dados. Estes foram aplicados no início de uma sessão de treino, após breves instruções de preenchimento. Todos os instrumentos foram convertidos numa escala de Likert de 1 a 5, em que (1) *discordo totalmente*, (2) *discordo*, (3) *não concordo nem discordo*, (4) *concordo* e (5) *concordo plenamente*.

Procedimentos

Foram gravados 3 jogos por treinador, o que perfaz um total de 18 jogos. Sendo estes de competições organizadas pela Associação de Futebol de Coimbra e pela Federação Portuguesa de Futebol. Os jogos foram registados em vídeo, com uma Câmara de filmar Sony, modelo DCR-TRV22E, sendo as intervenções dos treinadores registadas através de microfone remoto e receptor *Sennheiser freeport SG301*. Posteriormente as gravações foram copiadas para CD, de modo a serem visionadas em computador e analisadas.

O número de três jogos observados por treinador, seguindo as indicações do orientador do trabalho, destinou-se a minimizar as particularidades inerentes a jogos com adversários, resultados ou incidências específicas e a revelar um padrão habitual de intervenção do treinador.

Cada jogo foi analisado por dois observadores independentes, com experiência desportiva na modalidade de futebol 11 e com formação superior na área da Educação Física. Os observadores reuniram-se numa sessão de esclarecimento com o investigador, de modo a uniformizar critérios e a esclarecer eventuais dúvidas sobre a interpretação dos episódios observados.

A congruência entre observadores será avaliada através do *índice κ* de Cohen (Cohen, 1960), referido na literatura como o mais utilizado na análise de variáveis categóricas (Landis e Koch, 1977). O *índice κ* indica o grau de concordância existente entre observadores, para além do esperável devido ao acaso. Na tabela AA apresentam-se os valores do κ de Cohen para as observações dos três jogos de cada treinador. De acordo com Landis e Koch (1977), os valores de κ situados entre 0.41 e 0.60 denotam uma concordância entre observadores moderada, quando os valores de κ se situam entre 0.61 e 0.80 pode-se considerar a concordância como boa.

Tabela. 3 Valores médios por clube do κ de Cohen para as observações dos jogos de Futebol.

Treinador	A	B	C	D	E	F
Valor de κ	0.58	0.55	0.60	0.54	0.61	0.55

Após ter sido obtida a autorização dos encarregados de educação dos atletas para a sua participação no estudo, o TEOSQ e o SAQ, que procuram discernir dados disposicionais, foram aplicados no início de sessões de treino, na semana seguinte à gravação do primeiro jogo do

respectivo clube. O CBAS, que pressupõe um conhecimento aprofundado do treinador por parte dos jogadores foi aplicado no início de sessões de treino, na semana seguinte à gravação do último jogo do respectivo clube.

Tratamento dos dados

Na análise das grelhas de observação de jogos, foram consideradas as ocorrências por categoria e as percentagens do total de ocorrências que cabem a cada categoria. Para o tratamento dos dados resultantes da aplicação dos questionários TEOSQ, SAQ e CBAS e, em particular para testar o efeito da experiência do treinador sobre as respostas dos atletas, foi aplicada estatística descritiva e t-teste. O tratamento foi efectuado com recurso programa SPSS, versão 14.0.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Resultados e Discussão dos Resultados

Os resultados são apresentados graficamente nas figuras 2 e 3, o primeiro gráfico mostrando as percentagens correspondentes a cada categoria do CBAS por cada um dos seis treinadores observados. A Figura 3 mostra as percentagens correspondentes às categorias do CBAS por sub-grupos de treinadores, experientes e inexperientes.

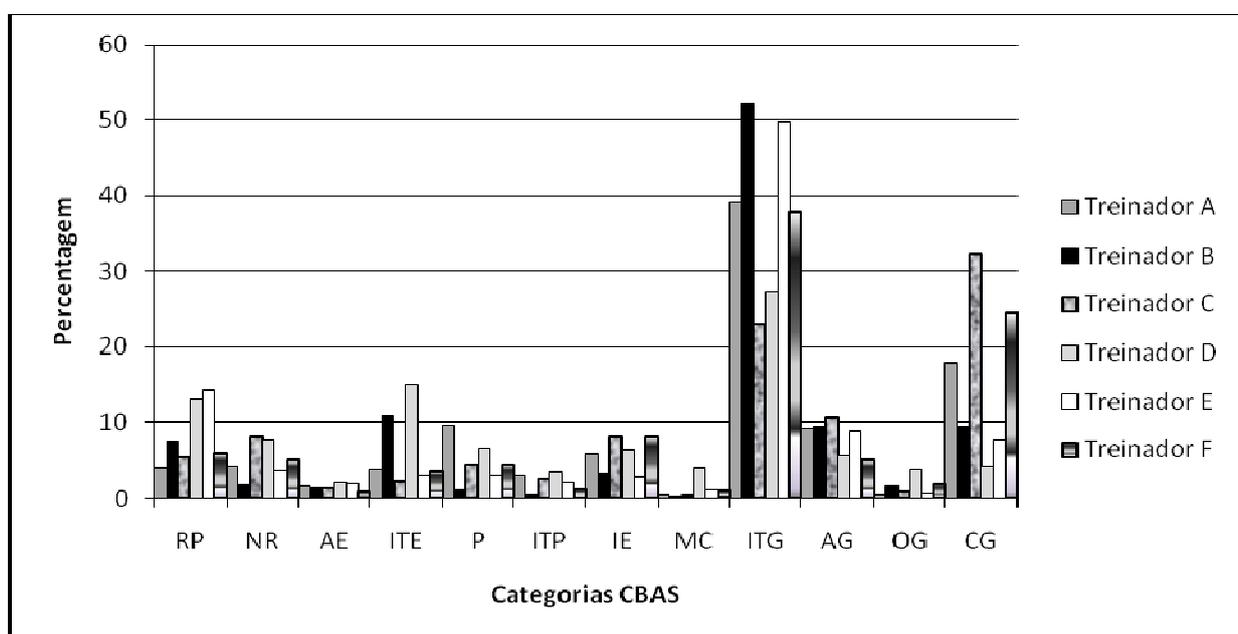


Figura. 2 Percentagens das categorias do CBAS para cada um dos seis treinadores observados.

LEGENDA: RP (reforço positivo), NR (não reforço), AE (Ânimo ao erro), ITE (Instrução técnica ao erro), P (Punição), ITP (Instrução técnica punitiva), IE (Ignorar erro), MC (Manter o controlo), ITG (Instrução técnica geral), AG (Ânimo geral), OG (Organização geral), CG (Comunicação geral).

Na generalidade todos os treinadores privilegiam as categorias *reforço positivo*, *instrução técnica geral* e *comunicação geral*, que representam quase 90% do total dos episódios registados. Porém, as diferenças individuais entre treinadores de futebol levam a diferentes modos de actuação. Ao aprofundar a análise verificam-se diferenças superiores a 10% entre treinadores do mesmo sub-grupo, nas categorias *instrução técnica ao erro*, *instrução técnica geral* e *comunicação geral*, tornando-se difícil definir um perfil de treinador experiente ou inexperiente.

Verifica-se que todos os treinadores, à excepção do treinador C, apresentam mais comportamentos de *instrução técnica geral*. Isto vai de encontro aos achados de Bloom, Crumpton e Anderson (1999), Cruz (1997), Smoll, Smith, Curtis e Hunt (1978). Contudo, o treinador C apresenta mais comportamentos de *comunicação geral*, sendo esta outra categoria que é bastante usada pelos treinadores A, C e F. Porém, os treinadores B, D e E demonstram uma percentagem inferior, evidenciando diferenças dentro dos sub-grupos. Os treinadores B e D são os elementos dos respectivos sub-grupos que registam a percentagem mais baixa nesta categoria, e são estes que apresentam a maior percentagem na *instrução técnica ao erro* dos respectivos sub-grupos, tentando assim que os atletas corrijam ou modifiquem as suas acções.

Assim, os treinadores demonstram mais comportamentos espontâneos, dando orientações aos jogadores. No caso da categoria *comunicação geral* as diferenças podem estar relacionadas com os indivíduos que se localizavam junto ao banco, para os quais os comportamentos eram dirigidos, ou então, estes eram em reacção à equipa de arbitragem. O facto de os treinadores manterem conversas com quem está junto a eles, em detrimento de dar instruções técnicas, pode ser originado pela percepção do treinador de que em muitos casos em que se dá *instrução técnica geral* a informação não chega aos atletas devido à distância entre o treinador e o atleta, à colocação de voz do treinador, entre outras circunstâncias. Isto constitui uma particularidade do Futebol, dado que estudos anteriores (Gonçalves, 2008), na modalidade de Basquetebol, evidenciaram percentagens de episódios de *comunicação geral* inferiores a 5% do total.

Os treinadores B e D apresentam níveis altos de *instrução técnica ao erro*, revelando diferenças com os restantes elementos dos seus sub-grupos. Os treinadores D e E apresentam uma percentagem superior a 10% na categoria *reforço positivo*, demonstrando diferenças com os treinadores experientes e com o treinador F.

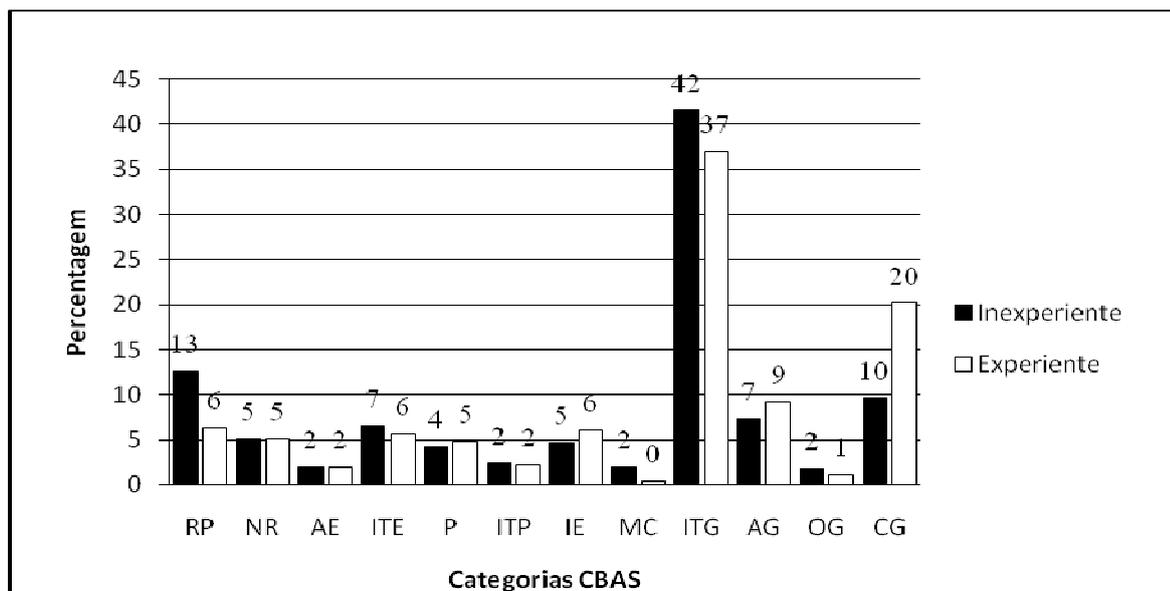


Figura. 3 Percentagens das categorias do CBAS para os grupos de treinadores experientes e inexperientes.

LEGENDA: RP (reforço positivo), NR (não reforço), AE (Ânimo ao erro), ITE (Instrução técnica ao erro), P (Punição), ITP (Instrução técnica punitiva), IE (Ignorar erro), MC (Manter o controlo), ITG (Instrução técnica geral), AG (Ânimo geral), OG (Organização geral), CG (Comunicação geral).

Se compararmos os sub-grupos de treinadores experiente e inexperiente verifica-se que os principais comportamentos são a *instrução técnica geral* e a *comunicação geral*, sendo esta última mais utilizada pelos treinadores experientes do que pelos inexperientes. Podendo isto dever-se ao facto de os treinadores experientes estarem mais à vontade para estar a comunicar com outras pessoas sobre coisas não relacionadas directamente com o jogo, mas mantendo-se atentos e interventivos no decorrer do jogo.

Os treinadores inexperientes também utilizam com alguma frequência o *reforço positivo*, com frequência superior a 10%, ao contrário dos treinadores experientes. De acordo com Berlinger (1994), isto poder-se-á dever ao facto de os treinadores novatos, principalmente aqueles que irão lidar com jovens, serem ensinados que é necessário apresentar comportamentos positivos para aumentar a auto-estima e a motivação dos atletas.

Tal como afirmam Jones, Housner e Kornspan (1997), Alves (1998) e Alves e Rodrigues (2000) apesar de haver algumas diferenças, ambos os tipos de treinadores exibem grandes similaridades. Talvez o facto de não existirem grandes diferenças entre treinadores experientes e inexperientes se deve, tal como referiu Yamaguchi (1978), ao facto de todos terem sido praticantes da modalidade, é um factor determinante do desempenho das funções de treinador.

Contudo, as diferenças verificadas na utilização do *reforço positivo* poderão ser atribuídas, de acordo com Berliner (1994), com o facto dos treinadores inexperientes terem sido ensinados mais recentemente a dar feedbacks positivos para reforçar a auto-estima dos atletas. O facto de os treinadores terem uma maioria de comportamentos de *instrução técnica geral e reforço positivo* vai de encontro aos achados de Horton, Baker e Deakin (2005), Jones, Potrac e Rammalli (1999), Gill (1986), Bennett e Maneval (1998), Bloom, Crumpton e Anderson (1999), Cruz (1997), Smoll, Smith, Curtis e Hunt (1978), Smith, Zane, Smoll e Coppel (1983), Isberg (1993), Mendes (1998) e Alves & Rodrigues (2000). Ao contrário de Alves (1998) os treinadores com experiência apresentam níveis inferiores de instrução, apesar de não serem significativos.

Enquanto Smoll, Smith, Curtis e Hunt (1978), Smith, Smoll e Curtis (1979), Smith, Zane, Smoll e Coppel (1983) referem o *ânimo geral* como um dos três principais comportamentos exibidos pelos treinadores, os dados obtidos neste estudo demonstraram uma baixa utilização deste tipo de comportamento (7% treinadores inexperientes, 9% treinadores experientes).

Tabela. 4 Estatística descritiva e t-teste para testar o efeito da experiência do treinador sobre as respostas dos jovens ao SAQp.

		Inexperientes (n=55)		Experientes (n=51)		t	P
		Média	d.p.	Média	d.p.		
1	Vou a todos os treinos	4.76	0.47	4.27	0.80	15.15	**
2	Às vezes perco tempo a perturbar os adversários	2.56	1.12	2.39	1.25	0.84	n.s.
3	Era capaz de fazer batota se isso me ajudasse a ganhar	2.91	1.34	2.71	1.54	3.78	n.s.
4	Cumprimento os adversários após uma derrota	4.35	0.99	4.16	1.08	0.64	n.s.
5	Se os outros fazem batota, penso que também o posso fazer	2.47	1.32	2.08	1.31	0.19	n.s.
6	Dou sempre o meu melhor	4.36	0.95	4.63	0.60	6.24	*
7	Como não é contra as regras pressionar psicologicamente os adversários, posso fazê-lo	3.49	1.41	3.45	1.29	0.11	n.s.
8	Cumprimento o treinador adversário	2.87	1.43	3.49	1.46	0.04	n.s.
9	Faço batota se ninguém der por isso	2.96	1.37	2.49	1.41	0.11	n.s.
10	Por vezes tento enganar os meus adversários	3.44	1.21	3.14	1.41	2.19	n.s.
11	Estou sempre a pensar em como melhorar	4.65	0.55	4.43	0.76	7.12	**
12	Felicito os adversários por um bom jogo ou por um bom desempenho	3.87	1.06	3.92	1.04	0.13	n.s.
13	Por vezes é preciso fazer batota	2.62	1.37	2.41	1.30	0.46	n.s.
14	Penso que posso perturbar os adversários desde que não viole as regras	3.45	1.40	3.45	1.32	0.41	n.s.
15	Esforço-me sempre, mesmo que saiba que vou perder	4.55	0.79	4.59	0.64	0.90	n.s.
16	Não há problema em fazer batota se ninguém notar	2.56	1.39	2.33	1.40	0.33	n.s.
17	Seja qual for o resultado, cumprimento os meus adversários	4.00	1.28	4.10	0.99	4.73	*
18	Se não quiser que alguém jogue bem, tento perturbá-lo um pouco	2.64	1.42	2.55	1.36	0.34	n.s.
19	Por vezes faço batota para obter vantagem	2.31	1.29	2.35	1.38	0.77	n.s.
20	É uma boa ideia irritar os meus adversários	3.11	1.45	2.92	1.34	0.89	n.s.
21	Não desisto, mesmo depois de ter cometido erros	4.49	0.77	4.51	0.70	0.49	n.s.
22	Depois de ganhar, cumprimento os meus adversários	4.31	0.96	4.31	0.88	0.29	n.s.
23	Tento que os árbitros decidam a meu favor, mesmo que não seja verdade	3.05	1.28	3.22	1.30	0.06	n.s.

n.s. (não significativo). *($p \leq 0.05$). **($p \leq 0.01$)

No que respeita à influência da experiência do treinador sobre a resposta dos jovens atletas ao questionário de atitudes no desporto, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas, a não ser em quatro itens (Tabela 4). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos itens 1 “vou a todos os treinos”, 6 “dou sempre o meu melhor”, 11 “estou sempre a pensar em como melhorar” e 17 “seja qual for o resultado, cumprimento os meus adversários”. Sendo os itens 1 e 11 maiores no sub-grupo de inexperientes do que no de experiente. Contudo o sub-grupo de treinadores experientes apresenta maior média nos itens 6 e 17.

As sessões de treino dos treinadores inexperientes podem ser mais atractivos, aos quais os atletas são assíduos, demonstrando interesse pela aprendizagem e prática da modalidade. No caso do esforço por parte dos atletas para melhorar os seus níveis de desempenho diferem no que respeita ao item 6 “*dou sempre o meu melhor*” e o item 11 “*estou sempre a pensar em como melhorar*”, sendo o primeiro ter maior média nos treinadores inexperientes do que nos treinadores experientes, e o segundo o inverso. Isto poderá indicar que os atletas de treinadores inexperientes percebem que se empenham, enquanto que os atletas dos treinadores experientes planeiam mais a forma de desenvolver as suas competências, não sentindo um esforço prático.

Os atletas sob a orientação de treinadores experientes demonstram maior respeito pelos adversários cumprimentando-os no final dos jogos (item 17 “*seja qual for o resultado, cumprimento os meus adversários*”). Isto pode ser influenciado pela taxa de sucesso ou insucesso ou outras questões motivacionais. É de referir que o Futebol não tem por hábito o cumprimento entre os atletas de ambas as equipas, e a equipa de arbitragem, ao contrário do que sucede no Voleibol, em que se respeita um ritual de saudações entre todos os intervenientes no final do jogo.

Tabela. 5 Estatística descritiva e t-teste para testar o efeito da experiência do treinador sobre as respostas dos jovens ao TEOSQp.

		Inexperientes (n=55)		Experientes (n=51)		t	p
		Média	d.p.	Média	d.p.		
1	Sou o único a executar as técnicas	1.58	0.96	1.55	0.97	0.09	n.s.
2	Aprendo uma nova técnica e isso faz-me querer praticar mais	1.55	0.97	4.47	0.78	0.53	n.s.
3	Consigo fazer melhor do que os meus colegas	2.22	1.12	2.67	1.24	0.14	n.s.
4	Os outros não conseguem fazer tão bem como eu	1.96	1.11	2.00	1.15	0.02	n.s.
5	Aprendo algo que me dá prazer fazer	4.65	0.80	4.51	0.78	0.37	n.s.
6	Os outros cometem erros e eu não	1.47	0.92	1.39	0.92	0.34	n.s.
7	Aprendo uma nova técnica esforçando-me bastante	4.38	0.78	4.33	0.86	0.14	n.s.
8	Trabalho realmente bastante	4.05	0.87	3.94	1.09	1.75	n.s.
9	Ganho a maioria das provas ou marco a maior parte dos pontos	2.11	1.03	2.31	1.30	3.13	n.s.
10	Algo que aprendo me faz querer continuar a praticar mais	4.38	1.03	4.39	0.80	2.36	n.s.
11	Sou o melhor	1.78	1.21	1.78	1.21	0.16	n.s.
12	Sinto que uma técnica que aprendo está bem	3.20	1.22	3.45	1.17	0.03	n.s.
13	Faço o meu melhor	4.55	0.84	4.61	0.83	0.07	n.s.

n.s. (não significativo). *($p \leq 0.05$). **($p \leq 0.01$)

Não foram encontradas diferenças no efeito da experiência do treinador sobre as respostas dos jovens as diferenças no TEOSQp, contrariando assim os resultados de Liao et al. (2004) que refere que a experiência do treinador é um factor que influencia a orientação motivacional. Estes resultados confirmam as precauções expostas por Sage e Kavussanu (2007), ao referir a complexidade das orientações para a realização de objectivos e a necessidade do estudo aprofundado dos seus múltiplos construtos mediadores.

Tabela. 6 Estatística descritiva e t-teste para testar o efeito da experiência do treinador sobre as respostas dos jovens ao CBAS.

		Inexperientes (n=55)		Experientes (n=51)		t	P
		média	d.p.	média	d.p.		
1	...vai-te lembrando as diferentes tácticas que deves seguir? (por exemplo: como defender, como atacar, como te deves colocar....)	4.33	0.64	4.25	0.66	0.01	n.s.
2	...felicita-te quando fazes uma boa “boa jogada”? (por exemplo: roubar uma bola, marcar um cesto...)	4.25	0.89	3.88	0.84	0.43	n.s.
3	...anima-te quando cometes um erro? (por exemplo: quando perdes a bola. quando fazes “passos”...)	3.80	0.80	3.27	1.27	13.82	**
4	...quando cometes um erro explica-te como o tens de corrigir? (por exemplo: ralha-te, substitui-te...)	3.35	1.35	4.25	0.74	22.69	**
5	...zanga-se quando cometes um erro? (por exemplo: ralha-te, substitui-te...)	2.36	0.93	2.80	1.06	0.70	n.s.
6	...quando dá uma instrução após um erro, fá-lo fritar ou ralhar?	2.62	0.95	2.80	0.94	0.32	n.s.
7	...ignora os erros que cometes? (não faz comentários, nem positivos, nem negativos)	2.18	1.20	1.98	0.99	5.55	*
8	...se não estás atento, chama-te a atenção para que escutes as suas instruções?	4.33	0.72	4.14	0.78	0.18	n.s.
9	...anima-te?	4.04	1.09	3.78	0.99	0.14	n.s.
10	...distrai-se com facilidade? (por exemplo: fala de coisas que não têm a ver com o jogo ou com o treino)	1.82	1.09	1.57	0.99	0.18	n.s.
11	...quando faz substituições, dá-te instruções sobre a táctica a seguir?	4.29	1.08	4.27	0.94	0.06	n.s.

n.s. (não significativo), *($p \leq 0.05$), **($p \leq 0.01$)

No que respeita à influência da experiência do treinador sobre a resposta dos jovens atletas ao questionário sobre as percepções dos atletas dos comportamentos dos treinadores, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas, a não ser em três itens. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos itens 3 “...anima-te quando cometes 1 erro?”, 4 “...quando cometes um erro explica-te como o tens de corrigir?” e 7 “...ignora os erros que cometes?”.

Em relação ao efeito da experiência do treinador sobre as respostas dos jovens as diferenças verificadas no CBAS, os atletas sobre a orientação de treinador inexperientes percebem que os seus treinadores demonstram mais comportamentos de *ânimo ao erro* e *ignorar o erro*, do que os que estão sob orientação do experientes. Enquanto os atletas orientados por treinadores experientes referem mais *instrução técnica ao erro* do que os atletas de treinadores inexperientes, o que sugere que os treinadores experientes dão maior importância à correção da execução técnica e menor importância ao aspecto afectivo de encorajamento do atleta. Em estudo com treinadores de Futebol do escalão de sub-16, na Catalunha, utilizando idêntica metodologia Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches e Viladrich (2006) mostram que os atletas dos treinadores com menos experiência percebem um menor conhecimento do jogo dos seus treinadores, mas maior apoio e encorajamento, face aos seus pares orientados por treinadores mais experientes. Os mesmos autores sugerem que as diferenças entre os treinadores se localizam menos na sua experiência de treino do que na biografia do treinador e na sua formação pessoal e desportiva, propondo uma abordagem individualizada do treinador em futuras intervenções com carácter formativo.

Comparando os comportamentos observados não são verificadas diferenças entre os treinadores no que respeita ao ânimo ao erro, sendo de 2% por ambos. Em relação a *ignorar o erro*, são mais observados este tipo de comportamento nos treinadores experientes, contrariando assim a percepção dos atletas. Já no caso da *instrução técnica ao erro* é mais observada nos treinadores inexperientes 7% do que nos treinadores experientes 6%, não sendo considerada uma diferença significativa, ao contrário do que foi percebido pelos atletas.

Este registo de diferenças nas percepções dos atletas pode ser justificado segundo pela variabilidade interindividual, estando elas relacionadas com a idade (Smith, Smoll & Curtis, 1978, Barker & Graham, 1987, Black & Weiss, 1992, Whitehead & Smith, 1996, e Fry & Duda, 1997), nível de competição e anos de experiência (Chelladurai & Carron (1983), orientação motivacional e tipo de tarefa (Riemer & Chelladurai, 1995), características psicológicas (Horn, 2002).

Todavia, deve ser tido em conta que o CBAS capta apenas a frequência de episódios de comunicação que ocorrem durante o jogo e não a qualidade da interacção do treinador com os jogadores. O estudo pretendeu apontar a importância que a experiência profissional do treinador de jovens representa na formação do tipo de relacionamento e de comunicação que é

privilegiado nas interações com os atletas. Os resultados, embora apontando modestas diferenças entre as *Atitudes face à Prática Desportiva* e as *Percepções do Comportamento do Treinador* dos atletas inquiridos, sugerem que a exploração do tema do impacto educativo e moral da comunicação do treinador seja realizada, tal como propõe Cruz (2003), ao nível individual, do treinador e da equipa. Do mesmo modo, parece que a formação do treinador de jovens deve ter em conta o processo de aprendizagem contínuo do treinador a sua dimensão incontornavelmente pedagógica.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Tendo em conta os limites conceituais, metodológicos e amostrais, do presente estudo, foi possível elaborar o seguinte quadro de conclusões e interpretações:

1. O nível de experiência do treinador não tem efeitos sobre a comunicação com os atletas em competição, expressa nas categorias do *CBAS*.
2. Ambos os sub-grupos de treinadores privilegiam as categorias *reforço positivo*, *instrução técnica geral* e *comunicação geral*, com destaque para a *categoria instrução técnica geral* que representa metade dos episódios observados.
3. Os treinadores experientes utilizam mais a *comunicação geral* do que os treinadores inexperientes.
4. Os treinadores inexperientes utilizam mais o *reforço positivo* e *instrução técnica geral* do que os treinadores experientes.
5. Parece existir uma clara individualização do estilo de intervenção do treinador, independentemente da sua experiência ou formação.

Na conclusão deste estudo, achamos importante a apresentação de algumas propostas para futuros estudos:

1. Realizar estudos que compare os níveis de formação e experiência do treinador.
2. Aumentar o volume da amostra, abrangendo vários treinadores e atletas.
3. Organizar um estudo longitudinal que confirme a tendência dos dados.
4. Associar variáveis de orientação motivacional do treinador e variáveis de clima motivacional.
5. Realizar estudos de intervenção individualizados.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A. & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*. 50. 59-79.
- Alexandris, K., Tsornbatzoudis, H., Grouios, G. & Barkoukis, V. (1999). Athletes' and coaches' perceptions about leadership in greek sport clubs. *International Journal of Physical Education*. 36, 4. 141-152.
- Allen, J. & Howe, B. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 3. 280-299.
- Alves, R. (1998). *Análise das expectativas e do comportamento do treinador em competição – Estudo comparativo do treinador de jovens em Andebol, em função da experiência, do sucesso na competição e do escalão etário dos atletas*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação Desportiva. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Alves, R. & Rodrigues, J. (2000). Os treinadores de jovens em competição. *Treino Desportivo*. Janeiro, 9. 2-10.
- Amorose, A. & Horn, T. (2001). Pre- to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*. 13. 355-373.
- Amorose, A. & Weiss, M. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: A developmental examination. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 20. 395-420.
- Araújo, A. (2005). Aspectos a considerar na relação com os pais dos jovens atletas. *Treino Desportivo*. Dezembro, 29. 36-37.
- Baker, J., Yardley, J. & Côté (2003). Coach behaviors and athlete satisfaction in team and individual sports. *International Journal of Sport Psychology*. 34. 226-239.
- Barker, G. & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Education Psychology*. 79. 62-66.
- Barnett, N., Smoll, F. & Smith, R. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*. 6. 111-127.
- Bennett, G. & Maneval, M. (1998). Leadership styles of elite Dixie youth baseball coaches. *Perceptual and Motor Skills*. Dezembro, 87. 754.

- Black, S. & Weiss, M. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *14*, 3. 309-325.
- Bloom, G., Crumpton, R. & Anderson, J. (1999). A systematic observation study of the teaching behaviors of an expert basketball coach. *The Sport Psychologist*. Junho, 13, 2. 157-170.
- Bowes, I. & Jones, R. (2006). Working at the Edge of Chaos: Understanding Coaching as a Complex Interpersonal System. *The Sport Psychologist*. 20. 235-245.
- Brunelle, J., Talbot, S., Tousignant, M. & Berube, G. (1976). *Comment les instructeurs de hockey enseignent*. Québec: Université Laval.
- Campbell, S. (1998). A função do treinador no desenvolvimento do atleta. *Treino Desportivo*. Junho, 3. 31-36.
- Carnall, S. (2003). Relação pais/treinador/atleta. A Relação entre os pais e a actividade desportiva jovem: saber como actuar. *Treino Desportivo*, Agosto, 3. 54-57.
- Carron, A. (1980) *Social Psychology of Sport*. United States of America: Mouvement Publications.
- Cervelló, E. & Santos-Rosa, F. (2001). Motivation in sport: an achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*. Dezembro, 92, 2. 527-534.
- Chaumeton, N. & Duda, J. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviours. *Journal of Sport Behavior*. 11. 157 -174.
- Chelladurai, P. & Carron, A. (1983). Athletic maturity and preferred leadership. *Journal of Sport Psychology*. 5. 371-380.
- Chelladurai, P. & Saleh, S. (1980). Dimensions of leadership behaviors in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*. 2. 34-45.
- Christina, R. (2002). *Análise da técnica e correcção dos erros*. Seminário Internacional de Treino de Jovens “ Ensinar bem para treinar melhor”. Novembro. Lisboa. Instituto de Desporto de Portugal.
- Claxton, D. (1988). A systematic observation of more and less successful High School coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*. 7, 4. 302-310.
- Cloes, M., Delhaes, J. & Piéron, M. (1993). Analyse des comportements d'entraîneurs de volley-ball pendant des rencontres officielles. *Sport*. 114. 16-25.
- Conroy, D. & Coatsworth, J. (2006). Coach Training as a Strategy for Promoting Youth Social Development. *The Sport Psychologist*. 20. 128-144.

- Conroy, D., Kaye, M. & Coatsworth, J. (2006). Coaching Climates and the Destructive Effects of Mastery-Avoidance Achievement Goals on Situational Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 28. 69-92.
- Cordeiro, M. (1983). A importância da comunicação. *Treino Desportivo*, Outubro-Novembro 23. 7-15.
- Coté, J., Salmela, J. & Russel, S. (1995a). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: methodological Framework. *The Sport Psychologist*. 9, 1. 65-75.
- Coté, J., Salmela, J. & Russel, S. (1995b). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: competition and training considerations. *The Sport Psychologist*. 9, 1.76-95.
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte*. 147-176.
- Cruz, J. (2003). Asesoramiento psicologico a entrenadores de deportistas jóvenes. In Antonio Oña Sicilia & Alfonso Bilbao Guerrero (Eds), *Proceedings of the II World Congress of Physical Activity and Sport Sciences: Sport and Quality of Life*. 80-96. Granada, Alhambra.
- Cunha, P (1998). A intervenção do treinador durante o Tempo Morto. *Treino Desportivo*. Março, 2. 33-38.
- Duarte, A. (2004). Promover a melhoria da relação atleta-treinador. *Treino Desportivo*, 24. 14-21. Instituto do Desporto de Portugal.
- Duda, J. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11. 318-335.
- Dunn, J.G.H. & Dunn, J. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*. Junho, 13, 2. 183-200.
- Frederick, C. & Morrison, C. (1999). Collegiate coaches: An examination of motivational style and its relationship to decision making and personality. *Journal of Sport Behavior*. 22. 221-233.
- Fry, M. & Duda, J. (1997). A developmental examination of children's understanding of effort and ability in the physical and academic domains. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 68. 331-344.
- Georgiadis, M., Biddle, S., & Auweelé, Y. (2001). Cognitive, emotional, and behavioural connotations of task and ego goal orientation profiles: an ideographic approach using hierarchical class analysis. *International Journal of Sport Psychology*. 32. 1-20.
- Gill, D. (1986). *Psychological dynamics of sport*. 79-111. United States of America: Human Kinetics.

- Goldsmith, W. (2002). Reserve tempo para ser treinador: ensine os seus atletas a porem em prática os princípios científicos. *Treino Desportivo*. Março, 17. 21-24.
- Gonçalves, C. (1996). O pensamento dos Treinadores sobre o Espírito Desportivo na formação dos jovens praticantes. Câmara Municipal de Oeiras – Serviços de Desporto.
- Gonçalves, C.E. (2008). *Desenvolvimento de competências pró-sociais no desporto infanto-juvenil*. Tese de doutoramento. Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Gonçalves, C., Cardoso, L., Freitas, F., Lourenço, J., Silva, M. (2005). Valores no desporto de jovens: concepções, instrumentos e limitações. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 30/31. 93-110.
- Gonçalves, C., Silva, M., Chatzisarantis, N, Lee, M. & Cruz, J. (2006). Tradução e validação do SAQ (*Sports Attitudes Questionnaire*) para jovens praticantes desportivos portugueses com idades entre os 13 e os 16 anos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Janeiro, 6, 1. 38-49.
- Graça, A. (1998). Observação e Correção de Tarefas. *Treino Desportivo*. 1, 2. 3-8.
- Greendorfer, S., Lewko, J. (1978). The role of family member in sport socialization of children. *Research Quarterly*, 49. 146-152.
- Goudas, M, Minardou, K. & Kotis, I. (2000). Feedback regarding goal achievement and intrinsic motivation. *Perceptual and Motor Skills*. Junho, 90, 3. 810-812.
- Hardy, L.; Jones, G. e Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: theory and practice of elite performers*. 77-80. England: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*. 34-64.
- Horn, T. (2002). *Advances in Sport Psychology*. Second Edition. Human Kinetics Publishers, Inc.
- Horn, T. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*. 77. 174-186.
- Horton, S., Baker, J. & Deakin, J. (2005). Experts in action: a systematic observation of 5 national team coaches. *International Journal of Sport Psychology*. 36. 299-319.
- Isberg, L. (1993). What does it mean to be an elite coach in team sport? *Proceeding 8th World Congress of Sport Psychology*. *Sport Psychology: an integrated approach*. ISSP. SPPD. FMH-UTL. 233-236.
- Jones, R. (2006). *The Sports Coach as Educator – Re-conceptualising sports coaching*. Routledge.

- Jones, D., Housner, L. & Kornspan, A. (1997). Interactive decision making and behavior of experienced an inexperienced basketball coaches during practice. *Julho*, 16, 4. 454-468.
- Jones, R., Potrac, P. & Ramalli, K. (1999). Where sport meets physical education: a systematic observation of role conflict. *International Journal of Physical Education*. 36, 1. 7-14.
- Kavussanu & Ntoumanis, N. (2003). Participation in Sport and Moral Functioning: does ego orientation mediate their relationship?. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 25, 4. 501-518
- Kirschenbaum, D. & Smith, R. (1983). A Preliminary Study of Sequencing Effects in Simulated Coach Feedback. *Journal of Sport Psychology*. 5, 3. 332-342.
- Lacy, A. & Darst, P. (1984). Evolution of a Systematic Observation System: The ASU Coaching Observation Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*. 3, 3. 59-66.
- Lacy, A. & Goldston, P. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girl's basketball. *Journal of Sport Behavior*. 13. 29-39.
- Lacy, A. & Martin, D. (1994). Analysis of starte/non-starter motor-skill engagement and coaching behaviors in collegiate women's volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*. 13. 95-107.
- Landis, J. & Koch, G. (1977). The measurement of observed agreement for categorical data. *Biometrics*, 37. 439-446
- Leith, L. (1992). Um bom treinador tem de ser um bom gestor. *Treino Desportivo*, Março, 23. 3-12.
- Lemyre, P., Roberts, G.C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14. 120-136
- Liao, W.N., Kao, Y.C., Lee, C.W., Chou, C.C., Lin, C.W. & Chen, C.H. (2004). The relationships of goal orientation, perceived motivational climate, and sources of sport-confidence on college baseball athletes, Taiwan. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, June, supplement, 26. s120.
- Lombardo, B., Faraone, N. & Pothier, D. (1982). The behavior of youth sport coaches: a preliminary analysis. M. Piéron & J. Cheffers (Eds.). *Studying the teaching in physical education*.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A Framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Mallett, C. & Côté, J. (2006). Beyond Winning and Losing: Guidelines for Evaluating High Performance Coaches. *The Sport Psychologist*. 20. 213-221.

- Mancini, V., Clark, E. & Wuest, D. (1987). Short- and long-term effects of supervisory feedback on the interaction patterns of an intercollegiate field hockey coach. *Journal of Teaching in Physical Education*. 6, 4,. 404-410.
- Marivoet, S. (2001). *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Martens, R. (1978). *Joy and sadness in children's sports*. Human Kinetics Champaign. Illinois.
- Matos, R. (1997). A prática desportiva e o desenvolvimento moral, *Revista Horizonte*, 13, 78. 12-16.
- Mendes, M. (1998). Observação e análise do comportamento do treinador em futebol. *Revista Horizonte*. 15, 85. 31-39.
- Miller, T. (1982). Assertiveness training for coaches: The issue of healthy communication between coaches and players. *Sport Psychology Today*. 4, 2. 107-114.
- Moraes, L. & Nascimento, E. (2005) Processo de validação da escala de comportamento do treinador – versão atleta (ECT-A). *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. Julho/Setembro, 19, 3. 225-65,. São Paulo.
- Palmeira, A. (1999). Vitórias e derrotas – Intervenção do treinador. *Treino Desportivo*, Junho, 7,. Instituto do Desporto de Portugal.
- Partington, J. (1989). Para ser um treinador completo. *Treino Desportivo*. 13. 30-36.
- Piéron, M. & Gonçalves, C. (1987). Participation engagement and teacher's feedback in physical education teaching and coaching. Em G.T. Barnett, R.S. Feingold, C.R. Rees & M. Piéron (Eds.). *Myths, models, and methods in sport pedagogy*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Relvas, H. (2005). (Des)Ajustes entre treinadores e jovens atletas nos motivos para a prática desportiva. *Treino Desportivo*, Abril, 27. 4-9. Instituto de Desporto de Portugal.
- Richeimer, P. & Rodrigues, J. (2000). O *feedback* pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol. *Treino Desportivo*. Dezembro, 12. 36-45. Instituto Português do Desporto.
- Riemer, H. & Chelladurai, P. (1995). Leadership and satisfaction in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 17. 276-293.
- Roberts, G. (1980). Children in competition: a theoretical perspective and recommendations for practice. *Motor Skills: Theory Into Practice*. 4. 37-50.
- Robertson, I. (1998). O treinador e o abandono dos jovens praticantes. *Treino Desportivo*. Dezembro, 5. 23-30.
- Rodrigues, J. (1990). Análise multidimensional do feedback pedagógico. Diferenças entre professores estagiários, professores profissionalizados e treinadores em situações semi-controladas de ensino do voleibol. *Motricidade Humana*. 6, 1/2. 81-106.

- Rodrigues, J. (1997). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influência do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Rupert, T. & Buschner, C. (1989). Teaching and Coaching: a Comparison of Instructional Behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 1. 49-57.
- Sage, L., & Kavussanu, M. (2007). The effects of goal involvement on moral behavior in an experimental manipulated competitive setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 2. 190-207.
- Salgado, M. (1999). Para nós, jovens treinadores. *Treino Desportivo*, Novembro 2. 67-71. Instituto do Desporto de Portugal.
- Santos, A. (2004). Intervenção do treinador na preparação para a competição. *Treino Desportivo*. Abril, 24. 26-31.
- Sarmiento, P. (2005). A função pedagógica do treinador – Uma abordagem comportamental. *Treino Desportivo*. Especial, Novembro, 6. 46-51.
- Schempp, P.G., Tan, S., Manross, D. & Fincher, M. (1998) ‘Differences in novice and competent coaches’ knowledge’, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, 1. 9-20.
- Segrave, J. & Ciancio, C. (1990). An observational study of a successful Pop Warner football coach. *Journal of Teaching in Physical Education*. Julho, 9, 4. 294-306.
- Serpa, S. (1998). Treino desportivo e comportamento interpessoal: a diade treinador-atleta. *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Educação Física: Contexto e Inovação*. Universidade do Porto. 193-201.
- Sherman, M. & Hassan, J. (1986). *Behavioral studies of youth sport coaches*. M. Piéron & G. Graham (Eds.). The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. Sport Pedagogy. Champaign, IL: Human Kinetics
- Silva, A., Raposo, J. & Frias, C. (2005). Abandono da prática desportiva no desporto infanto-juvenil. *Treino Desportivo*. Dezembro, 29. 36-37. Instituto de Desporto de Portugal.
- Silva, J. (1983). The perceived legitimacy of rule violating behaviour in sport. *Journal of Sport Psychology*, 5.
- Silva, M.; Sobral, F. e Malina, R. (2003). *Determinância sociogeográfica da prática desportiva na adolescência*. Centro de Estudos do Desporto Infanto-Juvenil, F.C.D.E.F., U.C..
- Smith, A., Balaguer, I. & Duda, J. (2006). Goal Orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*. 1-13.

- Smith, R., Smoll, F. & Cumming, S. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 29, 1. 39-59. Human Kinetics
- Smith, R., Smoll, F. & Hunt, B. (1977). A system for the behavioural assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48. 401-407.
- Smith, R., Smoll, F. & Curtis, B. (1978). Coaching behaviors in Little League baseball. F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, DC : Hemisphere.
- Smith, R., Smoll, F. & Curtis, B. (1979). Coach Effectiveness Training : A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*. 1. 59-75.
- Smith, R., Zane, N., Smoll, F. & Coppel, D. (1983). Behavioral assessment in youth sports : coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 15. 208-214.
- Smoll, F. & Smith, R. (1989). Leadership behaviors in sport : A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*. 19. 1522-1551.
- Smoll, F., Smith, R., Barnett, N. & Everett, J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*. 78. 602-610.
- Smoll, F., Smith, R., Curtis, B. & Hunt (1978). Toward a mediational model of coach-player relationships. *Research Quarterly*. 49, 4. 528-541.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 2. 263-278.
- Stephens, D., Janz, K. & Mahoney, L. (2000). Goal orientation and ratings of perceived exertion in graded exercise testing of adolescents. *Perceptual and Motor Skills*. Junho, 90, 3. 813-822.
- Strean, W., Senecal, K, Howlett, S. & Burgess, J. (1997). Xs and Os and what the coach knows: Improving team strategy through critical thinking. *The Sport Psychologist*. 11. 243-256.
- Swinnen, S., Schmidt, R., Nicholson, D. & Shapiro, D. (1990). Information feedback for skill acquisition: Instantaneous knowledge of results degrades learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 16. 706-716.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*. 8. 75-78.

- Thill, E. & Mouanda, J. (1990). Autonomy or control in the sports context: validity of cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*. 21. 285-297.
- Torres, J. (1999). O abandono desportivo infanto-juvenil: Será possível contrariá-lo?. *Treino Desportivo*, Novembro, Especial 2. 18-21. Instituto do Desporto de Portugal.
- Trudel, P. & Côté, J. (1994). Pedagogie sportive et conditions d'apprentissage. *Enfance*. 2/3. 285-297.
- Tsorbatzoudis, H., Daroglou, G., Zahariadis, P. & Grouios, G. (2003). Examination of coaches' self-efficacy: preliminary analysis of the coaching efficacy scale. *Perceptual and Motor Skills*. Dezembro, 97, 3. 1297-1306.
- Turman, P. (2003) Athletic Coaching from an Instructional Communication Perspective: The Influence of Coach Experience on High School Wrestler's Preferences and Perceptions of Coaching Behaviors Across a Season. *Communication Education*. Abril, 52, 2. 73-86.
- Vallerand, R. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*. 5. 100-107.
- Vallerand, R. & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation. *Journal of Sport Psychology*. 6. 94-102.
- Vallerand, R. & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males and females intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*. 20. 239-250.
- Weinberg, R. & Gould, D. (1999) *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Second edition. Human Kinetics
- Weiss, M., Knoppers, A. (1982). The influence of socializing agents on female collegiate volleyball players. *Journal of Sport Psychology*. 4, 3. 267-279.
- Whitehead, J. (1993). Why children choose to do sport – or stop. In Lee, M. (Ed.), *Coaching children in sport*. 109-121. London: E & FN SPON.
- Whitehead, J. & Smith, A. (1996). Issues in development of a protocol to evaluate children's reasoning about ability and effort in sport. *Perceptual and Motor Skills*. 83. 355-364.
- Williams, J., Jerome, G., Kenow, L., Rogers, T., Sartain, T. & Darland, G. (2003). Factor structure of the coaching behavior questionnaire and its relationship to athlete variables. *The Sport Psychologist*. Março, 17, 1,. 16-34.
- Winstein, C. & Schmidt, R. (1990). Reduced frequency of knowledge of results enhances motor skill learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 16. 677-691.

- Woodman, L. (1993). Coaching: A science, an art, an emerging profession. *Sports Science Review*. 2. 1-13.
- Yoo, J. & Kim, B. (2002). Young Korean athletes' goal orientation and sources of enjoyment. *Perceptual and Motor Skills*. Junho, 94, 3. 1043-1049.

ANEXOS

ANEXO A

Sistema de Avaliação do Comportamento do Treinador (categorias do Comportamento) (Coach Behaviour Assessment System)

Sistema de Avaliação do Comportamento do Treinador (categorias do comportamento) (Coach Behaviour Assessment System)

Comportamentos reactivos	Acções desejáveis	1. Reforço positivo (R+) 2. Não reforço (NR)
	Erros	3. Ânimo ao erro (AE) 4. Instrução técnica ao erro (ITE) 5. Punição (P) 6. Instrução técnica punitiva (ITP) 7. Ignorar os erros (IE)
	Comportamentos indesejáveis	8. Manter o controlo (MC)
Comportamentos espontâneos	Relacionados com o jogo	9. Instrução técnica geral (ITG) 10. Ânimo geral (AG) 11. Organização geral (OG)
	Irrelevantes para o jogo	12. Comunicação geral (CG)

Explicação das categorias de comportamento do treinador

A. Comportamentos reactivos

Respostas a acções desejáveis

1. *Reforço Positivo*: pode ser de natureza verbal ou não verbal e dirigido a um ou mais jogadores.
2. *Não Reforço*: ausência de resposta a uma boa acção do jogador.

Respostas a erros

3. *Ânimo ao erro*: encorajamento após erro.
4. *Instrução Técnica ao Erro*: dizer ou mostrar ao jogador como se executa correctamente; deve ser contingente ao erro e específica.
5. *Punição*: pode ser verbal ou não verbal.
6. *Instrução Técnica Punitiva*: quando a instrução técnica e a punição se fundem na mesma mensagem; é uma ITE hostil ou punitiva.
7. *Ignorar os Erros*: quando o treinador não responde a um erro com AE, ITE, P ou ITP.

Respostas a comportamentos indesejáveis

8. *Manter o Controlo*: destinam-se a manter a ordem.

B. Comportamentos espontâneos

Comportamentos espontâneos relacionados com o jogo

9. *Instrução Técnica Geral*: a mensagem deve ser claramente de instrução técnico-táctica; não é provocada por um erro anterior, mas sim iniciada pelo.
10. *Ânimo Geral*: não surge após um erro; refere-se ao futuro, mais do que ao passado; o treinador pede aos jogadores acções que eles, eventualmente, não estão em condições de cumprir.
11. *Organização Geral*: comportamentos organizativos que não procuram influir no jogo imediatamente.

Comportamentos espontâneos irrelevantes para o jogo

12. *Comunicação Geral*: interagir com os jogadores sobre temas que não se referem a situações do jogo ou de actividades da equipa.

Critérios para definir as acções desejáveis e erros no Futebol

Acções desejáveis:

Recuperação da bola - *sem ter sido erro do adversário - só se aceite se a bola não ficar na posse da equipa adversária passado poucos segundos.*

Golo/ remate direccionado à baliza

Assistência para finalização

Passe que provoque de situação de superioridade numérica atacante

Faltas provocadas - *caso treinador apoie a falta*

Marcação de forma a dificultar a vida ao adversário

Alívio na defesa em situação perigosa – *só se aceite se a bola não ficar na posse da equipa adversária.*

Pressão sobre o adversário

Erros:

Violação das regras

Perda da bola – *tanto por intervenção do adversário como por outra qualquer circunstância.* Só é contabilizada como erro, se passado poucos segundos a equipa não recupera a bola.

Erros defensivos – *não marcar, não fechar linhas de passe, deixar o adversário rematar.*

Comportamento indesejável - quando o atleta protesta com o árbitro, fala mal para o público ou para alguém da equipa adversária.

Comunicação Geral - comentários sobre quem deve aquecer, jogadores adversários, conversas paralelas no banco.

Exemplos

Instrução técnica geral – “vira para o jogo”

Pensa rápido – **Instrução técnica geral ou instrução técnica ao erro** – depende se é depois do lance ou não.

ANEXO B

Questionário de percepção do comportamento do treinador (CBAS)

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra

Questionário de percepção do comportamento do treinador (CBAS)

Durante os jogos e os treinos o teu treinador	nunca	quase nunca	poucas vezes	quase sempre	sempre
...vai-te lembrando as diferentes táticas que deves seguir? (por exemplo: como defender, como atacar, como te deves colocar....)	1	2	3	4	5
...felicita-te quando fazes uma boa “boa jogada”? (por exemplo: roubar uma bola, marcar um cesto...)	1	2	3	4	5
...anima-te quando cometes um erro? (por exemplo: quando perdes a bola. quando fazes “passos”...)	1	2	3	4	5
...quando cometes um erro explica-te como o tens de corrigir? (por exemplo: ralha-te, substitui-te...)	1	2	3	4	5
...zanga-se quando cometes um erro? (por exemplo: ralha-te, substitui-te...)	1	2	3	4	5
Durante os jogos e os treinos o teu treinador					
...quando dá uma instrução após um erro, fá-lo fritar ou ralhar?	1	2	3	4	5
...ignora os erros que cometes? (não faz comentários, nem positivos, nem negativos)	1	2	3	4	5
...se não estás atento, chama-te a atenção para que escutes as suas instruções?	1	2	3	4	5
...anima-te?	1	2	3	4	5
Durante os jogos e os treinos o teu treinador					
...distrai-se com facilidade? (por exemplo: fala de coisas que não têm a ver com o jogo ou com o treino)	1	2	3	4	5
Durante os jogos e os treinos o teu treinador					
...quando faz substituições, dá-te instruções sobre a tática a seguir?	1	2	3	4	5

ANEXO C

Versão em Português do Task and Ego Orientation in Sport / TEOSQ (Fonseca & Biddle, 1996)

**Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra**

NOME: _____

TEOSQp

Em seguida apresentam-se algumas informações relativas a opiniões ou sentimentos que o desporto provoca nas pessoas. Indique, por favor, o seu grau de concordância ou discordância, relativamente ao modo como considera que elas se aplicam a si, colocando para cada uma delas, uma cruz em cima da sentença que mais se aproxima da sua opinião.

1	Discordo totalmente
2	
3	
4	
5	Concordo totalmente

1	... sou o único a executar as técnicas	1	2	3	4	5
2	... aprendo uma nova técnica e isso faz-me querer praticar mais	1	2	3	4	5
3	... consigo fazer melhor do que os meus colegas	1	2	3	4	5
4	... os outros não conseguem fazer tão bem como eu	1	2	3	4	5
5	... aprendo algo que me dá prazer fazer	1	2	3	4	5
6	... os outros cometem erros e eu não	1	2	3	4	5
7	... aprendo uma nova técnica estorcendo-me bastante	1	2	3	4	5
8	... trabalho realmente bastante	1	2	3	4	5
9	... ganho a maioria das provas ou meias e maior parte dos pontos	1	2	3	4	5
10	... sinto que aprendo-me a fazer coisas e a praticar mais	1	2	3	4	5
11	... sou o melhor	1	2	3	4	5
12	... sinto que uma técnica que aprendo está bem	1	2	3	4	5
13	... faço o meu melhor	1	2	3	4	5

Habilitações literárias do pai (escolaridade):	
Habilitações literárias da mãe (escolaridade):	
Há quantos anos pratica desporto federado:	
Quantas vezes treina por semana:	
Quantas horas treina por semana:	

ANEXO D

Versão em Português do Sport Attitudes Questionnaire

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra

Questionários de Atitudes face ao Desporto (SAQp)

Aqui estão algumas coisas que alguns jovens atletas referiram da forma como praticam desporto. Por favor, lê atentamente cada citação, e marca os números ao lado para demonstrar o quanto concordas ou discordas. O 1 é discordo totalmente e o 5 é concordo totalmente.

1	Vou a todos os treinos	1	2	3	4	5
2	Às vezes perco tempo a perturbar os adversários	1	2	3	4	5
3	Era capaz de fazer batota se isso me ajudasse a ganhar	1	2	3	4	5
4	Cumprimento os adversários após uma derrota	1	2	3	4	5
5	Se os outros fazem batota, penso que também o posso fazer	1	2	3	4	5
6	Dou sempre o meu melhor	1	2	3	4	5
7	Como não é contra as regras pressionar psicologicamente os adversários, posso fazê-lo	1	2	3	4	5
8	Cumprimento o treinador adversário	1	2	3	4	5
9	Faço batota se ninguém der por isso	1	2	3	4	5
10	Por vezes tento enganar os meus adversários	1	2	3	4	5
11	Estou sempre a pensar em como melhorar	1	2	3	4	5
12	Felicito os adversários por um bom jogo ou por um bom desempenho	1	2	3	4	5
13	Por vezes é preciso fazer batota	1	2	3	4	5
14	Penso que posso perturbar os adversários desde que não viole as regras	1	2	3	4	5
15	Esforço-me sempre, mesmo que saiba que vou perder	1	2	3	4	5
16	Não há problema em fazer batota se ninguém notar	1	2	3	4	5
17	Seja qual for o resultado, cumprimento os meus adversários	1	2	3	4	5
18	Se não quiser que alguém jogue bem, tento perturbá-lo um pouco	1	2	3	4	5
19	Por vezes faço batota para obter vantagem	1	2	3	4	5
20	É uma boa ideia irritar os meus adversários	1	2	3	4	5
21	Não desisto, mesmo depois de ter cometido erros	1	2	3	4	5
22	Depois de ganhar, cumprimento os meus adversários	1	2	3	4	5
23	Tento que os árbitros decidam a meu favor, mesmo que não seja verdade	1	2	3	4	5

ANEXO E

Ficha de Identificação do treinador

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra

Ficha de Identificação do Treinador

Nome: _____

Idade: _____

Habilitações académicas: _____

Habilitações desportivas: _____

Anos de carreira como jogador: _____

Nível máximo atingido como jogador: _____

Anos de experiência como treinador: _____

Nível máximo atingido como treinador: _____

Anos de experiência no actual escalão: _____

Nota: No estudo não será revelado o nome, este apenas servirá para identificação para o investigador.