



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Educação

Comportamento de Treinadores em contexto de treino – Comparação ente Judo Regular e Judo Adaptado

Bruno Miguel Almeida Santos Gaspar

Orientadores

Professor Doutor João Manuel Patrício Duarte Petrica

Professor Doutor Marco Alexandre da Silva Batista

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Atividade Física, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Marco Alexandre da Silva Batista, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

abril, 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor João Júlio de Matos Serrano, Professor Coordenador c/ Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Vogais

Professor Doutor Alfredo José Henriques Carvalho da Silva, Professor Adjunto da Escola Superior de Desporto de Rio Maior do Instituto Politécnico de Santarém.

Professor Doutor João Carlos Rodrigues Rocha, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Professor Doutor Marco Alexandre da Silva Batista, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dedicatória

Dedico este trabalho às pessoas que estiveram ao meu lado desde sempre e que me fazem ser melhor todos os dias.

Aos meus pais Luís e Odete, pelo seu exemplo de carácter e dignidade.

Ao meu irmão, grande companheiro dos bons e maus momentos.

Aos meus avós maternos, pela sabedoria, por acreditarem sempre em mim.

Dedico aos meus melhores amigos Pedro, Filipe, Raquel e Sofia, pela força que me dão, pela sua presença diária.

À Inês pelo carinho, cumplicidade e respeito mútuo.

Agradecimentos

A encerrar mais um capítulo tão importante para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico, sempre com a certeza de que nada é em vão e de que a vida é um autêntico livro aberto de aventuras e experiências, é tempo de expressar a minha gratidão, de agradecer do fundo do coração. Porque nunca é de mais dar o devido reconhecimento a quem nos orienta, a quem nos acrescenta e a quem nunca nos deixa ficar sós.

Em primeiro lugar, agradeço, de forma especial, aos meus pais Luís e Odete por serem um exemplo de superação e um poço de dignidade em forma humana, pelo apoio incondicional. Ao meu irmão Daniel pela sua sinceridade, por ser uma referência para mim, por ser o meu companheiro de todos os momentos. Aos meus avós António e Hermínia, pela sua preocupação, por me ensinarem o valor do trabalho e por serem a prova mais pura de amor que existe.

Aos meus melhores amigos Pedro, Filipe, Raquel e Sofia, pela fonte inesgotável de amizade pura, por toda a convivência, pela simplicidade e pela lealdade em todos os momentos.

À Inês pela sua cumplicidade, por todas as horas de conversa, pelo carinho e respeito mútuo, por tudo aquilo que temos vindo a construir juntos.

Na esfera académica, um agradecimento de estima e apreço ao meu Orientador da Dissertação, Professor Doutor Marco Batista, pela excecional orientação e disponibilidade, pela sua partilha de conhecimento, pelas conversas de incentivo e motivação, pela sua competência e por todas as críticas construtivas, por todas as correções e sugestões de melhoria, pela sua paciência e compromisso que o tornaram numa referência para mim ao longo deste processo de formação profissional e pessoal.

Ao Professor Doutor João Petrica, por ser o responsável pela minha opção de entrar no mundo da Pedagogia de forma mais profunda, pela sua forma entusiástica de transmitir conhecimento e me proporcionar aprendizagens que serão sempre úteis na minha atividade profissional.

Ao Professor Doutor António Faustino pelos ensinamentos, pela aprendizagem contínua, pelo seu profissionalismo que se tornou uma referência para mim, pela sua influência positiva e dedicação.

Ao professor Doutor Paulo Silveira pela sua disponibilidade, pela forma simples como transmite os seus conhecimentos.

Na esfera institucional, agradeço à Escola Superior de Educação de Castelo Branco que me recebeu de braços abertos, pela troca de experiências e por me ter possibilitado construir os alicerces do meu percurso académico. Um agradecimento genuíno a todo o corpo docente e não docente desta tão nobre instituição vocacionada para o desenvolvimento científico, com o seu compromisso de tornar quem por ali passa alguém dotado de ferramentas essenciais para a vida profissional.

Aos treinadores de Judo e aos seus atletas que desde logo mostraram interesse e total disponibilidade para participarem nesta investigação, pela sua colaboração exemplar que em muito dignifica o seu contributo essencial para a formação de jovens não só a nível desportivo, mas também na transmissão e construção de valores.

Epígrafe

Ninguém acordou um dia com sucesso
e com os seus objetivos alcançados.

Para dar passos firmes é preciso ir,
querer e tentar.

E no fim, fazer tudo novamente com a
certeza de que se chegará sempre a
algum lado.

No fundo, nada é mais gratificante do
que deixar cada pessoa, incluindo eu,
num melhor lugar do que a encontrei.
Esta é a minha escolha.

Bruno Gaspar

Resumo

Nos últimos anos, a análise do ensino tem sido um assunto cada vez mais estudado e aprofundado de forma a perceber como vários comportamentos de ensino, são ou não, mais ou menos eficazes no contexto da aprendizagem dos praticantes de diversas modalidades desportivas, neste caso concreto, na modalidade de Judo. O reconhecimento da Pedagogia e método do Judo foi efetivado pela UNESCO. Efetivamente, a observação dos comportamentos do treinador, nos diversos momentos do treino, permite um estudo exaustivo da sua conduta pedagógica, sendo assim possível identificar as principais características e atributos que contribuem para a aprendizagem dos praticantes. Assim, esta investigação nasce da necessidade de caracterizar o comportamento do treinador na modalidade de Judo, tendo em conta que por existirem poucos estudos neste âmbito, a renovação de conhecimento neste tema é importante e deverá ser feita para que seja possível explicar e usar os melhores métodos/ferramentas para o ensino do Judo.

Dado o enquadramento, a presente investigação, organizada de forma sequencial, propõe-se a dar uma resposta ao objetivo de verificar se os comportamentos dos treinadores são semelhantes ou distintos no decorrer do processo de treino, no contexto de Judo Regular e no de Judo Adaptado. Para o efeito, participaram no estudo 4 treinadores de diversas associações e clubes dos distritos de Aveiro, Guarda e Santarém. Ao nível dos treinos, cada um dos treinadores conduziu um treino de Judo Adaptado e um treino de Judo Regular em horários e locais distintos, perfazendo assim um somatório de 8 treinos a analisar (4 em cada contexto). Participaram na totalidade dos treinos dos dois contextos cerca de 138 atletas, dos quais 78 frequentaram os treinos do Judo Regular, e 60 os treinos do Judo Adaptado.

Tendo em consideração os objetivos deste estudo, a fim de estudar a sua dimensão visível, isto é, do ponto de vista daquilo que é observável na condução do processo de ensino por parte dos treinadores, as sessões de treino foram gravadas em vídeo, para posterior observação. Priorizámos, deste modo, uma metodologia de carácter observacional de corte transversal, com natureza quantitativa e descritiva. No essencial, recorreremos a dois sistemas de observação. Um primeiro, de forma sequencial, para analisar a Gestão do Tempo de Treino e um segundo, de forma multidimensional, para estudarmos os Comportamentos relativos às Principais Funções de Ensino, através do PROF./ULg.

Os resultados obtidos, através da aplicação da estatística descritiva e inferencial, revelaram que não existiram diferenças significativas em nenhum dos comportamentos observados e analisados, o que nos leva a retirar como conclusão que os comportamentos dos treinadores são semelhantes independentemente do contexto. A presente investigação permitiu-nos ainda tipificar os treinadores, resultando daí que os valores observados, por comparação com os dados provenientes da principal bibliografia sobre a análise de comportamento para cada uma das categorias comportamentais dos diferentes sistemas utilizados, são muito aceitáveis relativamente às suas condutas no decorrer dos treinos, no Judo Adaptado ou no Judo Regular.

Palavras chave

Judo, Observação, Comportamentos, Treinadores, Análise de Ensino.

Abstract

In recent years, the analysis of teaching has been a subject that has been increasingly studied in depth in order to understand how various teaching behaviours are, or are not, more or less effective in the context of the learning of practitioners of various sports, in this specific case, the sport of Judo. The pedagogy and method of Judo was recognised by UNESCO. In fact, observing the coach's behaviour at different times during training allows for an exhaustive study of his pedagogical conduct, thus making it possible to identify the main characteristics and attributes that contribute to the practitioners' learning. Thus, this research arises from the need to characterise the behaviour of the coach in the sport of Judo, bearing in mind that as there are few studies in this field, the renewal of knowledge on this subject is important and should be done so that it is possible to explain and use the best methods/tools for teaching Judo.

Given this framework, this research, organised sequentially, aims to answer the question of whether the coaches' behaviours are similar or different during the training process, in the context of Regular Judo and Adapted Judo. To this end, four coaches from various associations and clubs in the districts of Aveiro, Guarda and Santarém took part in the study. At the training level, each of the coaches conducted an Adapted Judo training session and a Regular Judo training session at different times and places, making a total of 8 training sessions to be analysed (4 in each context). A total of 138 athletes took part in all the training sessions in the two contexts, 78 of whom attended the Regular Judo training sessions and 60 the Adapted Judo training sessions.

Bearing in mind the objectives of this study, in order to study its visible dimension, i.e. from the point of view of what is observable in the coaches' conduct of the teaching process, the training sessions were recorded on video for later observation. We therefore prioritised a cross-sectional observational methodology, with a quantitative and descriptive nature. Essentially, we used two observation systems. Firstly, sequentially, to analyse Training Time Management and secondly, multidimensionally, to study Behaviours related to the Main Teaching Functions, using PROF./ULg.

The results obtained through the application of descriptive and inferential statistics revealed that there were no significant differences in any of the behaviours observed and analysed, which leads us to conclude that the coaches' behaviours are similar regardless of the context. This research also allowed us to typify the coaches, which means that the values observed, in comparison with the data from the main bibliography on behaviour analysis for each of the behavioural categories of the different systems used, are very acceptable in terms of their behaviour during training sessions, in Adapted Judo or in Regular Judo.

Keywords

Judo, Observation, Behaviours, Coach, Teaching Analysis.

Índice Geral

Dedicatória	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	XI
Abstract.....	XIII
CAPÍTULO I.....	1
Introdução Geral.....	3
CAPÍTULO II.....	7
Introdução.....	9
1. Judo.....	11
1.1. O Judo enquanto método pedagógico	11
1.2. O Judo enquanto modalidade desportiva	14
1.3. Judo Adaptado.....	18
2. A investigação pedagógica em Ciências do Desporto.....	25
2.1. Paradigmas de estudo/investigação.....	28
2.1.1. Paradigma Quantitativo Versus Paradigma Qualitativo	30
2.2.2. O Paradigma Ecológico	31
2.2.3. Descrição - Correlação – Experimentação	32
2.2.4. Presságio - Processo – Produto.....	32
2.2.5. Os Mestres (“Experts”).....	35
2.2.6. Os Treinadores de Sucesso	36
2.2.7. Os paradigmas “atuais”	37
3. Análise do Comportamento Pedagógico no Ensino e no Desporto.....	39
3.1. A eficácia pedagógica.....	42
3.2. A intervenção pedagógica do professor/treinador.....	45
3.2.1. Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino	46
3.2.2. Comportamento relacionado com as Principais Funções de Ensino	49
3.2.2.1. A Instrução	50
3.2.2.2. O Feedback.....	56
4. Análise de Treinadores em contexto de treino.....	61
4.1. A observação sistemática no estudo do comportamento do treinador	63
CAPÍTULO III	69
Introdução.....	71
1. Problemática	71
2. Objetivos	72

3. Hipóteses de Investigação.....	73
3.1. Fundamentação das Hipóteses.....	75
4. Variáveis do Estudo.....	77
CAPÍTULO IV.....	79
1. Introdução.....	81
2. Descrição do Estudo.....	81
2.1. Caracterização da Amostra.....	82
3. Procedimentos e Técnicas de Recolha de Dados.....	84
3.1. Condições de recolha de dados.....	84
3.2. Processo de recolha.....	85
3.3. Instrumentos e Sistemas de Observação.....	85
3.3.1. Validade dos Sistemas.....	88
3.3.2. Afiinação dos Instrumentos de Observação.....	89
3.3.2.1. Análise da Gestão do Tempo de Treino.....	89
3.3.2.2. Comportamentos de Ensino.....	90
3.3.2.3. Análise Multidimensional do Feedback.....	93
3.3.3. Unidades de observação.....	95
3.3.4. Fidelidade.....	96
3.3.4.1. Fidelidade Intra-Observador.....	97
3.3.4.2. Fidelidade Inter-Observadores.....	97
3.3.5. Condições de observação e registo.....	98
4. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados.....	99
4.1. Tratamento e visionamento dos vídeos.....	99
4.2. Análise de dados.....	99
4.2.1. Gestão do Tempo de Treino.....	100
4.2.2. Comportamentos de Ensino.....	100
4.2.2.1. Feedback.....	101
4.3. Redução.....	102
4.4. Provas Estatísticas.....	102
4.4.1. Análise Estatística Descritiva.....	102
4.4.2. Análise Estatística Inferencial.....	103
4.4.3. Nível de Significância.....	104
CAPÍTULO V.....	105
Parte I – Análise de Resultados.....	107
1. Análise Descritiva dos Comportamentos dos Treinadores.....	109

1.1. Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino.....	109
1.2. Comportamentos de Ensino	111
1.2.1. Os Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino	112
1.2.2. Análise Multidimensional dos Comportamentos de Ensino	115
1.2.2.1. Os Comportamentos de Instrução.....	115
1.2.2.2. Os Comportamentos de Reação à Prestação Motora dos Atletas.....	118
1.2.2.3. Os Comportamentos Afetivos	130
2. Análise Inferencial dos Comportamentos dos Treinadores	135
Parte II – Discussão de Resultados	145
CAPÍTULO VI.....	155
1. Conclusões.....	157
2. Limitações do Estudo	161
3. Aplicação Prática do Estudo.....	163
4. Sugestões para Futuras Investigações.....	165
CAPÍTULO VII	167
Referências Bibliográficas.....	169
Anexos.....	195

Índice de Figuras

Figura 1 - Acontecimentos desportivos que marcaram o Desporto Adaptado a nível mundial e em Portugal (Moniz Pereira, L., 2021; 2022).....	20
Figura 2 - Modelo de Estudo do Ensino, evoluído do paradigma original de Mitzel (1960). Retirado de Petrica (2003, p.28).....	33
Figura 3 - Modelo de Análise da Relação Pedagógica em Desporto, adaptado do Modelo de Análise do Ensino em Educação Física de Pieron (1986a).	34
Figura 4 - Modelo de Estudo do Sucesso Pedagógico (Pieron, 1988).	43

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Gestão de Tempo de Treino dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular.....	111
Gráfico 2 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular...	114
Gráfico 3 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Instrução dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular.	117
Gráfico 4 - Valores médios (em nº FB) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão quantitativa.	120
Gráfico 5 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Objetivo.	122
Gráfico 6 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Forma.	124
Gráfico 7 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Direção.....	126
Gráfico 8 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Momento de Emissão.	128
Gráfico 9 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Contexto.....	129
Gráfico 10 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Afetividade dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Orientação...	132
Gráfico 11 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Afetividade dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Objetivo.	133

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Paradigmas na investigação em ciências sociais e humanas. Adaptado de Coutinho (2011, p. 21).....	29
Tabela 2 - Estudos realizados no âmbito do paradigma "Os Treinadores de Sucesso".	37
Tabela 3 - Paradigmas que, mais recentemente, têm sido bastante utilizados em Ciências do Desporto.....	38
Tabela 4 - Estudos realizados no contexto do Treino Desportivo.....	53
Tabela 5 - Sistemas de Observação com o(s) respetivo(s) autor(es).....	63
Tabela 6 - Estudos com recurso à observação sistemática para análise do comportamento de treinadores.	64
Tabela 7 - Características e respetiva análise estatística dos quatro treinadores da amostra.	83
Tabela 8 - Categorias do sistema de observação adotado para analisar a Gestão do Tempo de Treino.....	87
Tabela 9 - Categorias do sistema de observação adotado para analisar os comportamentos relacionados com as principais funções de ensino.	87
Tabela 10 - Resultados de fidelidade Intra-Observador da Gestão do Tempo de Treino.	97
Tabela 11 - Resultados de fidelidade Inter-Observadores dos Comportamentos de Ensino.	98
Tabela 12 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino.....	109
Tabela 13 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino.	112
Tabela 14 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Instrução.....	116
Tabela 15 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão quantitativa.....	119
Tabela 16 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Objetivo.....	121
Tabela 17 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Forma.	123
Tabela 18 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Direção.....	125
Tabela 19 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Momento de Emissão.....	127

Tabela 20 - Valores Absolutos e Relativos, com respectiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Contexto.	129
Tabela 21 - Valores Absolutos e Relativos, com respectiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Afetividade, quanto à sua dimensão Orientação.	131
Tabela 22 - Valores Absolutos e Relativos, com respectiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Afetividade, quanto à sua dimensão Objetivo.	132
Tabela 23 -Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino.....	135
Tabela 24 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino.....	137
Tabela 25 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Instrução.	138
Tabela 26 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback quanto à sua dimensão quantitativa.	139
Tabela 27 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback quanto à sua dimensão Objetivo.	140
Tabela 28 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback quanto às suas dimensões Forma, Direção e Momento de Emissão.....	141
Tabela 29 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Afetividade quanto à sua dimensão Orientação e Objetivo.....	142

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AF – Atividade Física

Ap – Após

ASUOI – Arizona State University Observation Instrument

At – Atleta

AV – Avaliativo

BJA – British Judo Association

CAIS – Coach Analysis and Intervention System

CBAS – Coach Behaviour Assesement System

CBORS – Coaching Behaviour Observational Recording System

CBRF – Coaching Behavior Recording Form

COS – Coach Observational System

CPP – Comité Paralímpico de Portugal

DAt – Demonstração Atleta

DA – Desporto Adaptado

DID – Dificuldade Desenvolvimental e Intelectual

DP – Desvio Padrão

Du – Durante

EI – Elogio

En – Encorajamento

EUJ – European Judo Union

FB – Feedback

FEED/UiG. – Sistema de Observação de Piéron e Devillers (1980)

FPDD – Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência

FPJ – Federação Portuguesa de Judo

IBSA – Internacional Blind Sports Association

IJF – International Judo Federation

INAS – Federação Internacional de Desporto para Pessoas com Deficiência Intelectual

IV – Interações Verbais

JA – Judo Adaptado

JR – Judo Regular

LOCOBAS – Lombardo Coaching Behavior Analysis System

Mi – Misto

OB – Observação
OR – Organização
PEA – Perturbação do Espectro do Autismo
PROF./ULg. - Sistema de Observação desenvolvido por Pieron (1986a)
s - Segundos
SAIC – Sistema de Análise da Informação em Competição
SAPCI – Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions
Sim – Simulação
SO – Special Olympics
SOCOFAP – Sistema de Observação do Comportamento de Fair-Play do Treinador
SOP – Special Olympics Portugal
SOTA – Sistema de Observação do Treinador e do Atleta
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
SU-DS – Sport Union for Athletes with Down Syndrome
SV – Suporte Visual
TDP – Tempo Disponível para a Prática
TI – Tempo de Informação
TRS – Conetor *Tip-Ring-Sleeve*
TT – Tempo de Transição
TU – Tempo Útil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VIRTUS – Federação Internacional de Desporto para Atletas com Deficiência Intelectual

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO GERAL

Introdução Geral

O desporto, atualmente tido em conta como fenómeno social de grande magnitude e complexidade é definido, segundo o Conselho da Europa, mais especificamente na “Carta Europeia do Desporto”, como todas as formas de atividade física que através de uma participação organizada ou não, têm como objetivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis (Batista et al., 2019).

O desporto tem a sua génese na história da Atividade Física (AF) e do movimento humano (Saraiva et al., 2013). Segundo os mesmos autores, desde os primórdios da Humanidade (3000 a.C. até 500 a.C.), que o processo de seleção natural se consumava na força e na resistência física imprescindíveis para as atividades básicas de sobrevivência, tais como a caça, a pesca, a defesa contra predadores e/ou território, circunscrevendo assim a lei do mais forte. Neste contexto ambiental, por vezes adverso, indivíduos com algum tipo de deficiência eram submetidos a rituais de purificação, exorcismo e até sacrifício.

É, pois, no seguimento do contexto histórico supra acima mencionado, que importa abordar o Desporto Adaptado (DA). Somente no século XX, fruto do elevado número de veteranos de guerra com deficiências adquiridas em combate nas grandes guerras mundiais e, necessidade de os reabilitar, é que as sociedades ocidentais se viram obrigadas a repensar as suas conceções e atitudes perante a deficiência. A prática desportiva passa então a ser vista e aceite como a melhor forma de intervenção, com o propósito de promover a sua reintegração na sociedade. O surgimento e consolidação do conceito de DA foi facilitado, neste período, pela constituição de organizações internacionais dedicadas à promoção e organização de competições desportivas destinadas a pessoas com deficiência. Desde então, o fenómeno ganhou adeptos e simpatizantes e, principalmente, as pessoas reconheceram a sua importância para incluir estas populações numa sociedade mais justa e igualitária, fazendo assim parte de um tecido social mais dinâmico (Saraiva et al., 2013).

A designação de Desporto Adaptado advém do facto de se tratar de desporto modificado ou criado suprir as necessidades especiais de pessoas com deficiência (Batista et al., 2019), englobando todas as modalidades desportivas que se adaptam a um grupo de pessoas com algum tipo de incapacidade ou condição especial (Rivas & Vaíllo, 2012), que podem ser praticadas em ambientes integrados (pessoas com deficiência integrarem o desporto regular), ou em ambientes segregados que envolvem apenas pessoas com deficiência (Amorim et al., 2010). Alicerçado nos valores da cidadania e do trabalho em equipa, o desporto funciona como um polo que possibilita combater frontalmente fenómenos destrutivos que caracterizam a nossa sociedade, tais como a droga, violência e criminalidade, isto porque ensina e comprova que todos podem fazer alguma coisa por si próprios (Batista, 2011).

No panorama português, o desporto para pessoas com deficiência não acompanhou o ritmo de desenvolvimento do contexto internacional, pelo que até meados da década de setenta a participação destas pessoas em atividades desportivas era muito pouco regular (Carvalho, 1995). Desta forma, tal como o desporto internacional teve a sua génese em contextos hospitalares destinados a reabilitar os combatentes da 2ª Guerra

Mundial, em Portugal a Guerra Colonial provocou o aumento significativo de pessoas com deficiência, que passavam o seu tempo livre no Centro de Medicina e Reabilitação de Alcoitão (Yazicioglu et al., 2012).

É então, em 1979, constituída uma comissão de trabalho intencionada para a elaboração dos estatutos da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD), que viria a ser oficialmente fundada apenas 9 anos mais tarde, em 1988. Para além da sua responsabilidade na organização de competições desportivas a nível nacional, a FPDD assume igualmente a coordenação, preparação e participação de atletas paralímpicos em eventos internacionais. Ao seu cargo, a FPDD tem um conjunto de 38 modalidades, sendo responsável pela sua regulamentação e organização (Saraiva et al., 2013), onde está incluído o Judo Adaptado.

Segundo o fundador do Judo, mestre Jigoro Kano, todo o ser humano deverá esforçar-se para melhorar os poderes intelectuais, como a memória, a atenção, análise, julgamento, raciocínio, imaginação, entre outros, de acordo com as leis psicológicas, não importando somente a aquisição de conhecimentos (Batista et al., 2019). Desta forma o desporto, e em particular o judo, pode ser uma forma de se poder alcançar o objetivo de aumentar racionalmente os conhecimentos e poderes intelectuais (Nunes & Polido, 2004). O mestre japonês definiu o judo como uma arte que faz uso da máxima eficácia do uso da mente e do corpo para o benefício e bem-estar mútuo (Batista et al., 2019), contribuindo para o fortalecimento espiritual.

No que à investigação diz respeito, a área da pedagogia tem vindo a focar a sua atenção na identificação das características de um ensino eficaz (Doyle, 1990; Graham, 1987; Medley, 1979; Siedentop, 1991), tendo o estudo da eficácia pedagógica no ensino das atividades desportivas, surgido durante a primeira metade do século XX, inicialmente no contexto da Educação Física, estendendo-se mais tarde ao Treino Desportivo (Graça & Mesquita, 2002).

Nas últimas décadas o comportamento do treinador durante o processo de ensino-aprendizagem, de uma modalidade desportiva, em contexto de formação (treino) ou competição, tem sido objeto de estudo em diversas investigações (Arroyo & Alvarez, 2004). Efetivamente, a observação do comportamento do treinador nos diversos momentos do treino/jogo permitem um estudo exaustivo da sua conduta pedagógica, sendo assim possível identificar as principais características e atributos que contribuem para a aprendizagem dos praticantes.

Na década de 70 surge um estudo pioneiro com grande relevância, realizado por Tharp e Gallimore (1976), que estudaram o comportamento de um conceituado treinador de basquetebol da época, John Wooden (Camerino et al., 2018).

Desde então têm sido contruídos vários Sistemas de Observação com o objetivo de analisar o treinador em diversos contextos de atuação. Cheffers (1978) identifica dois tipos de sistemas de observação, os sistemas indutivos – os que se materializam, tomam forma e se constroem depois de várias observações e os dedutivos – aqueles em que a observação se efetua por um intermédio, ou seja, pré-existentes (Camerino et al., 2018).

Ao longo dos anos, diversos investigadores têm vindo a desenvolver vários instrumentos destinados a medir comportamentos, de professores e alunos, são exemplo os sistemas de Flanders, Hough, Hughes, Medley e Mitzel, Hugley e Rife,

Joyce, De Landsheere e Bayer, Amidon e Flanders, Amidon e Hunter, Amidon, Withall, Bellack, Bales, Medley ou Honigman (Petrica, 2003).

Em Portugal, a partir da década de 90 começam a surgir vários estudos neste campo, analisando vários treinadores e professores em diversas modalidades desportivas e em diversos contextos desportivos (treino, competição, aulas de Educação Física, entre outros), destacando-se o trabalho de Petrica (1993), Rosado, Campos e Aparício (1993), Rodrigues e Ferreira (1995), Sequeira e Rodrigues (2000) (Camerino et al., 2018).

Com o desenvolvimento do estudo deste tema, começou-se a perceber que o professor é bastante importante na ajuda aos alunos na sua aprendizagem. Algumas habilidades ou destrezas de ensino, como a capacidade de gerir o tempo de aula, de reduzir o tempo de transição durante a lição, de aumentar as ocasiões de prática aos alunos, de dar uma instrução clara e frequentemente apoiada pela demonstração, de organizar a aula e de fornecer indicações de organização, de criar um ambiente de trabalho positivo, de controlar a aprendizagem dos alunos, e de dar feedbacks significativos e de qualidade, parecem estar intimamente ligadas à eficácia da atividade do professor de Educação Física (Petrica, 2003).

Independentemente do contexto onde atua, cabe ao professor/treinador aumentar o nível de habilidade do aluno/atleta, fazendo-o alcançar os objetivos desejados, sendo que para tal, é determinante que o professor/treinador saiba intervir pedagogicamente, utilizando estratégias adequadas como individualizar a aprendizagem, diagnosticar dificuldades, orientar e corrigir (Franco, 2002).

Mantendo a mesma linha de pensamento, Sarmiento (2017, p.7) reiteira que a “missão” pedagógica, seja do professor de Educação Física, seja do treinador desportivo está, simultaneamente, *“na ajuda aos praticantes na valorização das suas potencialidades e na procura de níveis de sucesso, para que o indivíduo ganhe mais motivação pelo próprio desempenho (prestação, performance) e sinta prazer na sua participação”*.

Dado o enquadramento, pretendemos focar a atenção no estudo do treino, norteando a investigação para os comportamentos dos treinadores e a relação que estabelecem com os seus atletas.

Assim, esta investigação nasce da necessidade de caracterizar o comportamento do treinador na modalidade de Judo, tendo em conta que o estudo dos comportamentos do treinador em situações reais de treino, no contexto específico do Judo, ainda se encontra em estado embrionário e está ainda pouco desenvolvido, a renovação de conhecimento neste tema é importante e deverá ser feita para que seja possível darmos resposta ao objetivo central das investigação que é o de verificar se os comportamentos dos treinadores são semelhantes ou distintos no decorrer do processo de treino, no contexto de Judo Regular e no de Judo Adaptado.

A dissertação aqui apresentada encontra-se organizada por sete capítulos, de forma sequencial e lógica, sendo que:

- 1) o capítulo I corresponde a esta Introdução Geral, onde se expõe o tema em geral e se descreve a organização do estudo;

- 2) o capítulo II é composto pela Revisão da Literatura, na qual subdividimos em quatro pontos principais, nomeadamente o Judo; A investigação pedagógica em Ciências do Desporto; Análise do Comportamento Pedagógico no Ensino e no Desporto; e ainda Análise de Treinadores em contexto de treino;
- 3) o capítulo III diz respeito à Organização e Planificação do Estudo, que contém o enunciado do problema, seguindo-se a apresentação dos Objetivos e Hipóteses de Investigação com a devida fundamentação, terminando nas Variáveis do Estudo;
- 4) No capítulo IV será descrito o estudo com a respetiva Caracterização da Amostra, passando depois para a explicação dos Procedimentos e técnicas de recolha de dados, até chegarmos aos Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados;
- 5) O capítulo V subdivide-se em duas partes, sendo a primeira referente à Análise dos Resultados, quer a nível descritivo, quer a nível inferencial, e a segunda parte à Discussão dos Resultados;
- 6) No capítulo VI atentamos nas Conclusões do Estudo, passando ainda pelas suas Limitações e pela sua Aplicação Prática, deixando no fim Sugestões para Futuras Investigações;
- 7) O último capítulo, o VII, é onde serão expostas as Referências Bibliográficas que nos socorremos para dar suporte teórico à presente dissertação.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Introdução

Ao longo deste capítulo pretende-se expor a informação recolhida por intermédio de uma revisão da literatura, recorrendo à pesquisa em artigos científicos, livros, trabalhos académicos e outros documentos. De acordo com Echer (2001), a revisão da literatura é imprescindível para a elaboração de um trabalho científico visto que poderemos ter uma ideia do que já foi e do que ainda é necessário pesquisar sobre determinado assunto. Também Marques (2004) enfatiza a importância da mesma, dado que faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado.

À medida que se avança na revisão, o pesquisador deve ser seletivo e aprofundar os temas a abordar (Echer, 2001), tendo em consideração que vivemos em plena era da informação onde a cada instante são publicadas inúmeras investigações/pesquisas em fontes como jornais, revistas, livros ou bases de dados científicas, obrigando-nos assim a estar em constante atualização daquilo que pretendemos abordar (Dorsa, 2020). No sentido de concretizar esta seção da presente investigação, recorreu-se então à recolha de informação a partir de dois tipos de fontes distintas, mais concretamente as primárias que são as que contém informações originais expressas pela primeira vez (Dias & Pires, 2005); e as secundárias que têm como funções analisar, interpretar e resumir a informação das fontes primárias (Duarte, 2017).

Por se tratar de uma atividade árdua, que exige crítica e reflexão, a revisão da literatura não prescinde da conexão entre conceitos e ideias, relacionando-as numa sequência lógica e coerente com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca do tema a tratar. Assim, torna-se evidente que não basta apenas agrupar as informações obtidas na pesquisa, mas também organizá-las e encadeá-las (Marques, 2004; Sampieri, 2004; Prodanov & Freitas, 2013; Arcadinho et al., 2020).

Com base na evidência científica e sustentado por uma ampla revisão da literatura, trata-se então de, neste caso, e em primeira instância, contextualizar e abordar o Judo enquanto método pedagógico capaz de ir ao encontro das necessidades dos praticantes e enquanto modalidade desportiva, passando também por falar de Judo Adaptado nos mesmos moldes.

Logo de seguida, daremos um enquadramento mais genérico da investigação pedagógica em Ciências do Desporto abarcando diferentes paradigmas de estudo/investigação, até entrarmos no ponto a análise do Comportamento Pedagógico no Ensino e no Desporto, nomeadamente em termos do que é pretendido para alcançar o sucesso ou a eficácia pedagógica na forma como se pode intervir pedagogicamente ao nível dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino e Comportamento relacionado com as Principais Funções de Ensino, dos quais se incluem a Instrução e o Feedback.

Fará ainda parte deste capítulo um ponto dedicado à Análise de Treinadores em contexto de treino que pretende dar um enquadramento daquilo que tem vindo a ser estudado até aqui relativamente à observação sistemática, particularmente no estudo dos comportamentos dos treinadores em situação de treino.

1. Judo

Neste ponto vamos fazer uma abordagem ao judo, preocupando-nos em fazer uma caracterização do Judo enquanto método pedagógico. atendendo à sua origem, às suas características, aos seus princípios norteadores e às suas mais-valias.

Depois evoluímos para um outro ponto onde descreveremos o Judo enquanto modalidade desportiva, tendo em conta uma passagem ligeira pelo processo histórico do Judo ao nível mundial e logo depois no panorama português.

No seguimento, daremos conta do Judo, mas desta feita no contexto Adaptado, do qual pretendemos enquadrá-lo perante três modelos distintos, abordando ainda o conceito de Desporto Adaptado, do qual o Judo Adaptado se insere.

1.1. O Judo enquanto método pedagógico

Jigoro Kano, o criador do Judo, foi um humanista aficionado e entusiasta das atividades físicas (Batista, 2011). Na sua vasta obra assume a sua vocação pela pedagogia e pelo ensino: *“nada é mais relevante neste mundo que o ensino. Os conhecimentos de um homem devem reverter amplamente para os outros homens. O saber de uma geração deve beneficiar as posteriores”*. O Mestre Kano, para além do ensino do Judo, dedicou toda a sua vida à educação da juventude (Brousse & Villamón, 1999, p.183).

Assim, Kano criou uma metodologia para a aprendizagem desta modalidade, alicerçada na sistematização de distintas técnicas, com base em padrões motores de ação principal. De acordo com Queiroz e Gomes (s.d.), esta divisão explica o cuidado pedagógico para a materialização do processo ensino-aprendizagem das técnicas.

Além da aquisição de conhecimentos, segundo Kano, todo o ser humano deve esforçar-se em aperfeiçoar os poderes intelectuais, tais como a memória, a atenção, análise, julgamento, raciocínio, imaginação, entre outros. Não se deve fazê-lo de uma forma arbitrária, mas de acordo com leis psicológicas (Batista, 2011).

Esta característica do Judo é bastante pertinente quanto ao seu valor pedagógico, pois permite a utilização de uma modalidade desportiva devidamente codificada não necessitando de adaptações, porque a sua origem é essencialmente educativa (Baptista, 2003).

Nesta base, o Judo, deve ser visto, no sistema educativo, como um meio para a formação motora, isto é, deve-se retirar tudo o que caracteriza uma modalidade individual de oposição direta para o desenvolvimento motor das crianças (Baptista, 2003).

Ainda que o Judo assuma maioritariamente o carácter desportivo nos tempos atuais, não podemos deixar de sublinhar que, na sua génese, foi concebido para ser um método de educar o corpo, a mente, o espírito e de competir vitoriosamente (Batista, 2011).

O Mestre Kano recomendava como objetivo principal da prática desta modalidade a educação e a formação das crianças (Baptista, 2003), aconselhando cidadãos íntegros e bem formados.

Segundo Castarlenas e Molina (2002), o Judo apresenta uma série de características particulares que o distingue de outros desportos de combate. Os restantes desportos de combate, nada mais são que modificações de jogos tradicionais e/ou de atividades de preparação para a guerra, mas que não foram formatadas para um objetivo inerentemente educativo.

De outro modo, o Judo, desde o seu início, foi projetado pelo seu criador, o japonês Jigoro Kano, enquanto método de educação física onde o combate ou a luta são uma via para o desenvolvimento pessoal. Devido a este propósito e finalidade educativa, constata-se que o judo é mais evoluído eticamente, quando comparado com os restantes desportos de combate. Contudo, também no plano técnico o judo patenteia uma série de características que o diferenciam e destacam (Castarlenas & Molina, 2002).

Para Schuler (2007), o judo é uma expressão de origem japonesa que agrupa dois ideogramas como Kano criou, “*ju*” significa suave e “*do*” significa via ou caminho, ou seja, “judo” representa o caminho da suavidade, o caminho da vida. É uma modalidade que visa potenciar o domínio de competências alistadas com o desenvolvimento coordenativo; desenvolver e aperfeiçoar a coordenação motora geral e óculo segmentar; fomentar o conhecimento de técnicas específicas e incentivar a cooperação e respeito entre as crianças (Batista, 2011).

Tanto a Organização Mundial de Saúde como a UNESCO recomendam o judo como um dos desportos mais completos, podendo ser praticado por crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, inventariando-o de elevado valor na formação do ser humano (Batista, 2011).

O Judo, como método pedagógico, intervém no domínio cognitivo, social e físico-motor, o que é um excelente meio de desenvolvimento motor da criança. Contribui para a sua educação e formação, numa base de atividades saudáveis num ambiente agradável, promovendo o bem-estar físico e psicológico (Batista, 2011). Jigoro Kano, o criador do Judo, definiu-o como a máxima eficácia do uso da mente e do corpo para o benefício e bem-estar mútuo. Apela ainda ao bom uso da mente e do corpo, da sua energia, para o bom aperfeiçoamento pessoal e, por conseguinte, beneficiar o mundo (Schuler, 2007).

Neto (1994) refere que o desporto é uma atividade que nos seus pressupostos deve contemplar a promoção dos valores humanos, os princípios de solidariedade e a cooperação social e cultural entre os seus intervenientes, qualidades exaltadas na prática do judo.

O Judo, sendo uma atividade cujo espectro de abordagem em escalões etários infantis é bastante amplo, exerce uma função preponderante na formação global dos seus praticantes, permitindo-lhes o *transfer* do contexto desportivo para o seu contexto sócio cultural específico.

O Judo contribui para o desenvolvimento social e emocional das crianças porque a sua prática é repleta de importantes valores morais. Uma criança que pratica judo,

aprende a ser disciplinada, a confiar em si própria, a adquirir autocontrolo e auto-estima, a adaptar-se a novas situações e dificuldades, a cooperar, a ceder e resistir (Castarlenas & Molina, 2002; Batista, 2011; Carratalá Devale, 2012).

O Judo, não só pelas suas possíveis relações com o aproveitamento/rendimento escolar, como pelas suas potencialidades em promover a saúde e bem-estar, a sociomotricidade, mas também como fomentador da criação/manutenção de hábitos de vida saudáveis e de higiene pessoal. Esta atividade pelas suas mais-valias na formação da personalidade do indivíduo, deveria ser alvo de abordagem obrigatória nos programas curriculares de educação física no sistema educativo português, à semelhança de outros países europeus onde assume um lugar de destaque a França (Batista, 2009; Avelar-Rosa, Figueiredo & Gomes, 2013). Dos benefícios salientados da prática de atividades físicas e desportivas, salienta-se o bem-estar psicológico e os fatores que contribuem para esse estado, onde o autoconceito assume grande importância, nomeadamente na dependência com a conceção psicossomática do próprio corpo e conseqüente prestação de rendimento escolar.

O Judo, como método pedagógico por excelência desde a sua génese, sugere uma continuidade nos dias de hoje daquela que era a base do seu fundamento para Jigoro Kano, a formação íntegra do ser humano.

A sua aprendizagem é sugerida e aconselhada desde a infância, precisamente pelo desenvolvimento físico, intelectual e social que o judo proporciona. Alguns dos benefícios mais correntemente evidenciados são: desenvolvimento das habilidades e capacidades específicas da criança, disciplina, controlo muscular, melhoria dos reflexos, desenvolvimento do raciocínio e da concentração, equilíbrio mental, aumento da autoconfiança e autoestima, respeito pelos companheiros e incentiva uma convivência saudável em todos os ambientes sociais do atleta.

O Judo é uma modalidade individual de oposição direta com contacto permanente o que a torna diferente das modalidades tradicionais (Castarlenas & Molina, 2002).

Na perspetiva destes autores, a educação física e desportiva tem como finalidade o desenvolvimento pessoal da criança. A prática do Judo contribui, de uma maneira importante, para o crescimento do ponto de vista tanto motor e intelectual como moral da criança.

O judo é distinto para crianças tímidas uma vez que as ajuda a estabelecer e manter ligações com os restantes colegas e para crianças hiperativas ou agressivas que é uma excelente forma de direcionarem as suas energias (Delgado, 2005).

Na esfera emocional, o judo impulsiona nos seus praticantes uma sensação agradável resultante do exercício realizado, modelando estruturas nervosas e músculos, num sentimento de prazer na aquisição de destrezas (Nunes & Polido, 2004). Na ótica destes autores a meta final do Judo é promover na mente do homem um espírito de respeito pelo princípio de eficácia máxima e de bem-estar e benefícios comuns, levando a praticá-lo de forma a que o homem individual ou coletivamente possa alcançar o estado mais alto e, ao mesmo tempo, desenvolver o corpo e aprender a arte do ataque e da defesa (Batista, 2011).

Em suma, esta modalidade tem como objetivo principal o de alcançar um equilíbrio entre o corpo e a mente em situação de combate. Desta maneira, valoriza-se o respeito

pelo ser humano, enquanto indivíduo, o seu raciocínio e a coordenação motora. É uma modalidade muito completa, já que todo o corpo trabalha formando um desenvolvimento muscular equilibrado (Martins, 2005).

1.2. O Judo enquanto modalidade desportiva

O Judo que conhecemos hoje é resultado de um processo evolutivo de luta cujas origens se situam na Idade Média. Nesta época, foram várias as técnicas de combate desenvolvidas pelos orientais, em geral, e pelos japoneses, em particular. A formação em judo tem uma importância moral especial no Japão porque o judo, assim como outros exercícios de artes marciais, foi praticado pelos samurais, que tinham um código de honra elevado, onde o espírito foi legado através do ensinamento da arte para que o ensino do judo estivesse ao serviço da promoção da conduta moral (Nunes & Polido, 2004).

Os japoneses estudaram invariavelmente técnicas de ataque e defesa com as mãos nuas, verdadeiramente eficazes contra as armas brancas, que até à invenção das armas de fogo integravam a principal riqueza militar (Robert, 1976). Uma grande variedade de técnicas e especialidades de combate são referenciadas pela literatura japonesa. Genericamente, todas elas privilegiam o combate com as mãos nuas. A origem das diversas técnicas continua, ainda hoje, pouco conhecida, pelo que não é fácil distinguir as lendas das verdadeiras histórias (Law, 1982).

O Judo é uma modalidade desportiva recente, mas, como forma de luta, remonta a tempos muito antigos, sendo mencionado em lendas Orientais de épocas muito remotas (Batista, 2011).

A literatura aponta que o Judo foi criado na cidade Tóquio, no Japão, no ano de 1882, pelo Professor Jigoro Kano (da Silva, 2023), tendo a sua origem num desdobramento de *ju-jitsu* - uma arte marcial praticada pelos cavaleiros do Kamakura entre os séculos XII e XIV - e noutras artes marciais do Oriente, que o Mestre Jigoro Kano fundiu numa só arte, ou se quisermos, disciplina, que hoje é uma modalidade desportiva (Robert, 1976; Branco et al., 1983; Castarlenas & Molina, 2002; Schuler, 2007; Batista, 2011).

Jigoro Kano, depois de praticar as antigas técnicas de combate que os guerreiros da época feudal japonesa empregavam, chamado *ju-jitsu*, modificou-as, apoiando-se num estudo científico e rigoroso das mesmas, eliminando todas as técnicas e práticas que considerou perigosas e potencialmente causadoras de danos ao adversário (Branco et al., 1983; Castarlenas & Molina, 2002).

Conforme Villamón e Brousse (1999), foi em 1882 que Jigoro Kano fundou e batizou a sua escola de Kodokan que significa “Escola para o estudo do caminho” e, começou a ensinar judo numa modesta sala do templo budista de Eisho, em Tóquio (da Silva, 2023). O judo foi considerado desporto oficial no Japão nos finais do século XIX e a polícia nipónica introduziu-o nos seus treinos.

Este tipo de prática só começou a tornar-se popular em 1948 e desde essa altura, tem vindo a assumir uma expansão bastante significativa (Law, 1982).

Além de ter acrescentado novas técnicas à modalidade, Jigoro Kano, fundamentando-se na sua investigação e no trabalho dos seus alunos, desenvolveu também novos elementos que fizeram do Judo uma atividade diferente, denotando uma admirável originalidade de pensamento ao implementar novos elementos técnicos como as pegas e as quedas (Castarlenas & Molina, 2002).

Paralelamente às transformações técnicas, o mestre japonês incluiu no Judo novos princípios filosóficos e éticos, quer da cultura oriental quer ocidental. Nesta lógica, Jigoro Kano estruturou toda a modalidade em torno de três princípios fundamentais (Castarlenas & Molina, 2002):

1. Princípio da Máxima Eficácia do Corpo e do Espírito - consiste em tratar e fortalecer o corpo, a mente e o espírito, mantendo-os sempre saudáveis, para que nos possam servir de forma racional, inteligente e utilitária, não só nas lutas de judo, mas em todos os aspetos do quotidiano;
2. Princípio da Prosperidade e Benefícios Mútuos - é o progresso pessoal que está intimamente ligado à solidariedade humana e à entreaajuda, só assim se tornam atletas e humanos completos;
3. Princípio da Suavidade - apesar de diretamente ligado ao plano físico, este princípio deve ser utilizado da melhor forma possível. A força deve ser racionalizada, para não ser de mais para não tornar a luta violenta.

Deste modo, ao organizar e estruturar esta nova atividade com critérios educativos, o mestre Kano acabou por criar o primeiro desporto que havia surgido numa cultura diferente da ocidental (Castarlenas & Molina, 2002).

Nos anos 40, a modalidade de Judo inicia o seu período mágico. Após a segunda Guerra Mundial, fruto de tantos anos de hostilidade, as pessoas começaram a sentir necessidade de se defenderem. Assim, o judo começou a ter um crescimento gradativo (da Silva, 2023), com os primeiros cintos negros franceses a ensinarem na Bélgica, Espanha e Países Baixos. Este crescimento muito se deveu ao japonês Mikonosuke Kawaishi que após o seu regresso a Paris, em 1948, encontrou o judo francês em pleno progresso e difundiu-o na Europa inteira. Kawaishi é por isso considerado o verdadeiro fundador do judo europeu (Branco et al., 1983, citado por Batista, 2011).

Pouco a pouco, e progressivamente, o autêntico judo de Jigoro Kano era ensinado e difundia-se numa geografia mais ampla, de uma forma massiva e generalizada, evoluindo até alcançar um contorno desportivo de carácter competitivo crescente (Batista, 2011; da Silva, 2023).

Jigoro Kano acompanhou toda esta evolução, contribuindo para o desenvolvimento desportivo do Judo quer a nível nacional, quer a nível internacional. Após várias reuniões realizadas pelo Comité Olímpico Internacional, Jigoro Kano consegue, no Cairo, em 1938, que os Jogos Olímpicos XII fossem atribuídos a Tóquio (Batista, 2011).

Segundo aponta Branco et al. (1983), o Judo continuava em ascensão e em 1948, numa congregação de três nações, é fundada, em Londres, a União Europeia de Judo (EUJ), constituída pela Itália, Grã-Bretanha e a Holanda. Passados três anos, é fundada a Federação Internacional de Judo (IJF), responsável pela organização do I Grande Campeonato da Europa de Paris, com a presença de oito países. Já em 1956 são realizados os primeiros Campeonatos do Mundo em Tóquio, até aqui numa tipologia de

prova aberta, ou seja, sem divisão de categorias de peso. Somente a partir de 1957 é que se assistiu à organização de provas por três categorias de peso (Batista, 2011).

A primeira participação em competição de judo olímpico foi em 1964 nos Jogos Olímpicos de Tóquio apenas como modalidade de demonstração, tendo sido aceite como desporto olímpico nos Jogos de Munique, em 1972 (da Silva, 2023). Quatro anos mais tarde, nos Jogos Olímpicos de Montreal, foram incluídas novas categorias de peso (Batista, 2011).

Apenas em 1975 são realizados os primeiros Campeonatos da Europa Femininos (Batista, 2011). Em 1988 nos Jogos de Seul foi a vez do judo feminino alcançar o seu espaço no contexto olímpico, fazendo apenas demonstração da modalidade, sendo definitivamente aceite a partir dos Jogos de Barcelona, em 1992 (da Silva, 2023).

Mais tarde, já na viragem do século, em 2000, nos Jogos Olímpicos de Sidney, assistiu-se à modificação de categorias de peso que vigoram até hoje, assim como a introdução dos *judogi* azul e branco (Batista, 2011).

Estima-se que o número de praticantes da União Europeia de Judo (EUJ), que conta com 51 Federações oficialmente reconhecidas por intermédio dos seus Comitês Olímpicos Nacionais, seja de 2,3 milhões de praticantes (EJU, 2025). Já no Japão, considerado o berço do Judo, estima-se existirem 8 milhões e segundo a Federação Internacional de Judo o número de 40 milhões de praticantes em todo o mundo (Pinto, 2022).

Já em Portugal, o desenvolvimento do judo evidencia algumas semelhanças com o começo do judo no Japão, uma vez que ambos passaram pelo *ju-jitsu* com aplicação ao nível militar. O primeiro registo desta prática data de 1909, numa disciplina de autodefesa lecionada no Colégio de Oficiais do Porto (Batista, 2011).

Em Portugal, os primeiros contactos com a modalidade, sob a forma antiga do *ju-jitsu*, datam o primeiro quartel do século XX, com a visita de Hirano, referenciado como o primeiro professor japonês de *ju-jitsu* que esteve em Portugal, tendo sido o precursor da modalidade (Branco et al., 1983). Passaram por Portugal alguns mestres com demonstrações de combates, contudo, estas tentativas por terem sido isoladas e não terem tido continuidade não tiveram êxito, nem serviram de alicerce para a disseminação e prática da modalidade (Aleixo, 2008).

O Judo atravessou fronteiras, conquistou todos os países. No seu início o Judo demorou algum tempo a implantar-se. Surgindo no Japão, o judo conhece um desenvolvimento prodigioso, colocando-se atualmente entre os primeiros, no plano mundial, das modalidades desportivas mais praticadas. Ele ocupa, em Portugal, um lugar de destaque entre as várias modalidades e tem-se vindo a verificar um crescimento e evolução significativos (Aleixo, 2008).

Em agosto de 1958, chega a Lisboa o professor Kiyoshi Kobayashi, grande impulsionador da modalidade e que é considerado o “pai” do judo em Portugal. Esta chegada do Mestre Kiyoshi Kobayashi, em 1958, foi decisiva. Não obstante as limitações sociopolíticas que se viviam no país, e não apenas no domínio das atividades físicas, o Judo português não deixou de progredir (Aleixo, 2008).

Fruto do interesse que suscitou nos praticantes e responsáveis da época, devido à sua técnica e eficácia, foi efetuado o convite para se estabelecer em Portugal. Os

ensinamentos que transmitiu aos seus alunos proporcionaram que estes pudessem começar a divulgar a modalidade um pouco por toda a parte, com diversos clubes a surgirem desde esse ano. A partir de 1958, o Judo começa a organizar-se em termos competitivos e a participar em provas internacionais (Batista, 2011).

Segundo a FPJ (2020), foi por intermédio do mestre japonês Kyoshi Kobayashi, que ocorreu um desenvolvimento crescente do judo, e do resultado da adesão à modalidade surgiu a necessidade de se criar organismo oficialmente reconhecido, que tivesse a missão de organizar, orientar e fomentar as atividades de divulgação do Judo, bem como a organização das competições oficiais (Batista, 2011; da Silva, 2023), pelo que, a 28 de outubro de 1959, nasce e funda-se a Federação Portuguesa de Judo (FPJ), sendo as funções federativas entregues, nesta fase inicial, ao Judo Clube de Portugal, que é o sócio fundador da FPJ.

No seguimento, em 1960, no Congresso da União Europeia de Judo em Amsterdão, o pedido de filiação da Federação Portuguesa de Judo é aceite, tornando-se membro efetivo da União Europeia de Judo, em 1961 (Batista, 2011).

Nos arquipélagos também se assistiu a um desenvolvimento do judo, no entanto só bastante mais tarde. Decorria o ano de 1968 pelas mãos do japonês Masatoshi Ohi, que lançou as bases da modalidade que ainda hoje dão os seus frutos (Batista, 2011).

Em 1977, iniciaram-se os cursos de treinadores da modalidade, o que permitiu aos judocas e treinadores elevar os seus conhecimentos. Em 1978, são criadas as primeiras associações distritais devidamente legalizadas (FPJ, 2020). Hoje existem 19 associações distritais, distribuídas por 6 zonas do país: Norte, Centro, Lisboa, Centro-Sul, Sul, Madeira e Açores (FPJ, 2025).

De acordo com os dados da Federação Portuguesa de Judo (FPJ), houve um aumento do número de praticantes de 12 mil para 17 mil, no período entre 2017 e 2023 (Ribeiro, 2024). Atualmente a modalidade encontra-se difundida por todo o país com especial relevo para os distritos de Lisboa, Setúbal, Porto e Viana do Castelo. Encontram-se registados na Federação Portuguesa de Judo (2023), mais concretamente no Relatório de Atividades e Contas, 263 clubes, 511 treinadores, 655 árbitros e 18786 praticantes federados.

Atualmente, a Federação Portuguesa de Judo é uma entidade reconhecida no foro nacional e internacional, que aposta na promoção e divulgação do judo em todas as suas vertentes. Para além do desenvolvimento do judo no domínio olímpico e de alta competição, as atividades da Federação estendem-se para áreas como Judo Escolar, Judo Adaptado e Paralímpico, projetos de inclusão social e organização de provas. Ao longo dos últimos anos a FPJ tornou-se numa marca de referência enquanto organizadora de grandes eventos desportivos, nacionais e internacionais (FPJ, 2025).

Acompanhando o desenvolvimento constante da modalidade a nível nacional, a FPJ investe em domínios como a organização de competições nacionais e internacionais, o estabelecimento de protocolos com escolas, autarquias e universidades, bem como a promoção da vertente social de judo (FPJ, 2025).

Embora com atletas de qualidade, o judo português não gozava ainda de grande protagonismo em termos competitivos a nível internacional. Os contactos internacionais eram poucos e o apoio aos escalões etários mais baixos era escasso. A modalidade

viveu um salto qualitativo nos anos noventa, passando a apresentar resultados internacionais de grande nível (FPJ, 2020).

As primeiras medalhas internacionais de Portugal conquistadas em campeonatos da Europa foram a de Bronze alcançada por Fernando Almada, no Campeonato da Europa de Juniores 1967, e a Prata ganha pela atleta Filipa Cavalleri no Campeonato da Europa de Juniores 1991. Desde então Portugal tem conseguido apresentar diversos resultados de relevo em 61 Campeonatos da Europa e do Mundo.

Mais recentemente, Portugal conquistou nas suas participações em Jogos Olímpicos o total de quatro medalhas de Bronze, a primeira veio com o atleta Nuno Delgado nos Jogos Olímpicos de Sidney 2000, a segunda medalha atribuída à atleta Telma Monteiro nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro 2016, a terceira obtida pelo atleta Jorge Fonseca nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020 (Molina, 2024) e por fim, a última medalha conquistada pela atleta Patrícia Sampaio nos Jogos Olímpicos de Paris 2024.

Portugal passou também a ser mundialmente conhecido pelas suas capacidades e competência na organização de grandes provas do circuito internacional, designadamente Taças do Mundo femininas e masculinas, o Campeonato da Europa de Seniores em 2008, assim como os Campeonato da Europa e Campeonato do Mundo Paralímpico, respetivamente em 2014 e 2018, Campeonato da Europa de Seniores em 2019 e mais recentemente o Grand Prix de Portugal, em 2023 (FPJ, 2023).

1.3. Judo Adaptado

Ao longo das diferentes épocas históricas, na civilização ocidental, a diferença entre pessoas com e sem deficiência tem sido esclarecida não só pelo conhecimento, mas também por mitos e crenças existentes em cada uma dessas épocas, influenciando os direitos atribuídos às pessoas com deficiência (Moniz Pereira, L., 2017a; 2017b; 2021, 2022).

Na Antiguidade, estabelecia-se uma relação entre a deficiência e o divino, considerando que a deficiência congénita era a manifestação da ira dos deuses. Em Roma, Atenas e Esparta, por exemplo, previa-se na legislação a aniquilação à nascença das pessoas com deficiência. Excetuavam-se os mutilados de guerra, sendo neste caso considerados heróis e, por isso, venerados (Moniz Pereira, L., 2021).

Na Idade Moderna reconheceu-se o direito ao trabalho e à educação das pessoas com deficiência sendo, por isso, apontada como a primeira fase da sua emancipação. Em Inglaterra, a rainha Isabel I decretou que pessoas com deficiência podiam ser colocados como aprendizes. Em França apareceram as primeiras experiências de educação com Jacob Rodrigues Pereira e o Abée de L'Épée em relação às pessoas surdas, Valentim Haüy e Luís Braille em relação às pessoas cegas e Itard em relação às pessoas com atrasos no desenvolvimento intelectual, demonstrando a capacidade para aprender destas pessoas. Estas ideias mantiveram-se até ao século XX, influenciando o modelo de reabilitação e de educação das pessoas com deficiência (Moniz Pereira, L., 2021).

Desde a antiga Grécia que se acreditou que o exercício físico era um meio de tratamento natural das doenças e deficiências e que, com ele, seria possível corrigir as alterações existentes na estrutura e no funcionamento do corpo. Em sentido contrário, considerava-se que o desporto se destinava a homens fortes bem constituídos e com saúde – “mente sã em corpo são”. Assim, o exercício físico para fins de tratamento e o desporto representavam duas realidades bem diferentes (Moniz Pereira, L., 2017a; 2017b; 2021).

Para Moniz Pereira, L., (2021), esta ideia permaneceu até meados do século XX, tendo vindo a ser lentamente modificada. O reconhecimento do direito à educação e ao estabelecimento da escolaridade obrigatória levou a que tivesse havido uma evolução, passando a educação física a fazer parte do currículo das escolas de ensino especial e levando a que o desporto, à semelhança do que acontecia na escola, se organizasse por área de deficiência.

Apenas no século XX, devido ao elevado número de veteranos de guerra com deficiências adquiridas em combate nas grandes guerras mundiais, e a necessidade de os reabilitar, é que as sociedades ocidentais se viram forçadas a rever as suas conceções e atitudes face à deficiência (Guttmann L., 1976).

Foi por iniciativa de Ludwig Guttmann, no hospital de Stoke Mandeville, que o desporto integrou pela primeira vez o programa de reabilitação das pessoas com lesões medulares adquiridas. O êxito da iniciativa levou à organização dos jogos de Stoke Mandeville, em 1948 (Moniz Pereira, L., 2017a; 2017b; 2021). A prática desportiva passa então a ser vista e aceite como a melhor forma de intervenção, com o objetivo de promover a sua reintegração na sociedade (Castro, 1998; Guttmann L., 1977; Varela, 1991; Bento, 2004).

Este período foi pródigo na constituição de organizações internacionais dedicadas ao fomento e à organização de competições desportivas voltadas para pessoas com deficiência, contribuindo para o surgimento e a consolidação do conceito de Desporto Adaptado. Desde então, este fenómeno tem granjeado simpatizantes e sobretudo o reconhecimento da sua importância para a inclusão destas populações numa sociedade mais justa e igualitária, assumindo-se como uma das componentes da organização social mais dinâmica (Amiralian et al., 2000).

A fama e desenvolvimento dos jogos de Stoke Mandeville levou a que no ano de 1960, em Roma, estes dessem origem aos Jogos Paralímpicos, que apareceram por tipo de deficiência, com a classificação desportiva baseada apenas em critérios clínicos e de forma dissociada dos jogos olímpicos (Moniz Pereira, L., 2021). Para o mesmo autor, as ideias a favor da integração social levaram a que a competição desportiva entre pessoas com diferentes tipos de deficiência, primeiro, e entre pessoas com e sem deficiência, depois, se fosse aproximando no tempo e no espaço (na mesma data, no mesmo local e em conjunto).

Em Portugal, se por um lado há quem defenda que a inclusão na Educação Física e no desporto evoluiu no mesmo sentido, como se pode ver pela sequência de acontecimentos desportivos (Moniz Pereira, L., 2021; 2022) na Figura 1, por outro lado há quem reitere que o desporto para pessoas com deficiência não se desenvolveu ao mesmo ritmo do panorama internacional, pelo que até meados da década de setenta a

participação destas pessoas em atividades desportivas era muito esporádica (Carvalho, 1995).

Tal como o desporto no panorama internacional teve a sua origem em contextos hospitalares vocacionados para a reabilitação dos combatentes na II Guerra Mundial, em Portugal a Guerra Colonial originou um grande número de pessoas com deficiência, que ocupavam os seus tempos livres no Centro de Medicina e Reabilitação de Alcoitão (Yazicioglu et al., 2012).



Figura 1 - Acontecimentos desportivos que marcaram o Desporto Adaptado a nível mundial e em Portugal (Moniz Pereira, L., 2021; 2022).

Em 1979 é formada uma comissão de trabalho com vista à elaboração dos estatutos da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD), que viria ser oficialmente fundada apenas 9 anos mais tarde, em 1988 (Saraiva, et al., 2013).

Para além da organização de competições desportivas a nível nacional, a FPDD tem também a seu cargo a coordenação, preparação e participação de atletas paralímpicos em eventos internacionais.

Ao nível das modalidades, a Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD) atualmente é responsável pela regulamentação e organização de 38, das quais podemos encontrar o Judo (Saraiva, et al., 2013).

A oportunidade da prática desportiva para pessoas com deficiência é de extrema eficácia para a promoção da qualidade de vida das mesmas (Melo & López, 2002), assumindo-se como uma oportunidade de testar seus limites e suas potencialidades, prevenir enfermidades secundárias e promover a integração social do indivíduo (Blauwet & Willick, 2012), pelo que também o Judo Adaptado, de acordo com os seus princípios, vai ao encontro destas ideias.

O Judo é uma modalidade desportiva que exige destreza física e estratégica e que põe à prova as qualidades de toque, equilíbrio e sensibilidade. Os atletas têm que usar técnicas diferentes para vencer ou imobilizar o adversário. No caso do Judo Adaptado, é dirigido a atletas com deficiência auditiva, intelectual e visual, em várias categorias de peso.

Conforme a FPJ (2023, p.134), *“uma pessoa com Deficiência, Cego, Surdo, com Síndrome de Down, se orientado para uma atividade desportiva pode ser de uma enorme relevância para um bom desenvolvimento de capacidades pessoais e para crescentes níveis de realização e autonomia. Qualquer pessoa portadora da deficiência é capaz de sentir, amar, aprender, se divertir e trabalhar. Poderá ler e escrever, deverá ir à escola como qualquer outra criança e levar uma vida autónoma. No fundo, ele poderá ocupar um lugar próprio e digno na sociedade e a atividade física e o desporto tem um papel fundamental neste desiderato.”*

Em Portugal, o número de praticantes e de Clubes aumentou, de forma significativa, aproximadamente 350 a 450 atletas em cerca de 20 Clubes (FPJ, 2023).

O judo para pessoas com deficiência tem uma longa tradição na prática (Dadic, 2001), contudo escassa no que à ciência diz respeito (Mosler & Kalina, 2017).

Uma investigação realizada por Oblak et al. (2020) investigou a inclusão de judocas com deficiência, destacando a vasta gama de deficiências representadas no desporto, incluindo deficiências visuais e auditivas, assim como deficiências intelectuais onde as conclusões destacam o crescente reconhecimento do judo como atividade terapêutica e recreativa para indivíduos com deficiência intelectual, enfatizando o seu potencial para promover a inclusão e o bem-estar (de Freitas, 2024).

No mesmo sentido, Bocioacă e Marin (2023) destacam a importância crescente do Judo Adaptado para indivíduos com necessidades especiais, particularmente aqueles com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Síndrome de Down.

A ética do judo baseia-se em valores como o respeito, a justiça, a confiança, a ordem, a disciplina, a reciprocidade, a modéstia, a paciência, exigindo ainda calma, foco e perseverança do praticante (Oblak, et al., 2020). Os princípios do judo, como o da Prosperidade e Benefícios Mútuos, o da Máxima Eficácia do Corpo e do Espírito ou da Suavidade (Castarlenas & Molina, 2002; Brousse, Park & Mesko, 2002; Kano, Murata & Kano, 2013), não estão apenas presentes na prática do judo, mas em todas as áreas da vida, seja na formal (estudo, trabalho), seja na não formal (família, amigos, entre outros). Para tal, o Judo é propício a um ambiente particularmente favorável à igualdade de tratamento dos atletas (Oblak, et al., 2020).

A fim de apresentarmos adequadamente a maioria dos subgrupos de judocas com diferentes capacidades quanto à prática e nas competições de judo (Oblak, et al., 2020), importa expor a temática com base em três Modelos, sendo eles o Médico, o Social e o atual modelo de Direitos Humanos (Oliver, 1996; Zvirsek, 2014; Degener, 2017).

Ao nível do primeiro Modelo referido, o Médico, a divisão básica no judo apresenta dois subgrupos maiores: judocas com deficiência motora e judocas com deficiência intelectual. A disciplina de judo nos Jogos Paralímpicos é chamada de Parajudo e inclui atletas com deficiência visual (Oblak, et al., 2020). O Judo para a deficiência visual entrou nos Jogos Paralímpicos em 1988 em Seul, apenas como modalidade praticada por atletas masculinos. Só nos Jogos de Atenas em 2004 foram incluídas provas femininas (FPDD, 2017). O Parajudo é regulado pela Federação Internacional de Desportos para Cegos (IBSA) e pela Federação Internacional de Judo (IJF), tendo como principal diferença relativamente ao Judo Regular, o início do combate (ou recomeço do combate após paragem), com a pega feita. As restantes regras de competição são idênticas às da IJF, seguidas noutras provas de Judo destinadas a atletas sem deficiência (FPDD, 2017).

No Judo para a deficiência visual competem atletas com deficiência visual das classes B1, B2 e B3 (FPDD, 2017).

- 🚩 B1 – Acuidade visual é mais baixa do que LogMAR 2.6.;
- 🚩 B2 – Acuidade visual entre LogMAR 1.5 a 2.6 (inclusive) e/ou campo visual restringido a um diâmetro inferior a 10 graus;
- 🚩 B3 – Acuidade visual entre LogMAR 1.4 a 1.0 (inclusive) e/ou campo visual restringido a um diâmetro inferior a 40 graus.

Ainda segundo a FPDD (2017), os judocas não têm de usar tampões oculares nem viseiras, e competem entre si sem vendas, de acordo com a categoria de peso.

Alguns investigadores (Zakirov, 2019) empregam o termo “Judo Adaptado” para judocas com deficiência auditiva (Zakirov, 2013), ou atletas com lesão medular (Zakirov, 2016).

O Judo entrou nos Jogos Surdolímpicos, em 2009, em Taipé. A modalidade para a deficiência auditiva é regulada pela International Judo Federation (IJF) e não existe qualquer alteração às regras e regulamentos implementados pela IJF. Para serem elegíveis, os atletas devem ter uma perda de, pelo menos, 55 db no seu “melhor ouvido”. Próteses auditivas, implantes e similares não podem ser utilizados na competição (FPDD, 2017). Todos estes subgrupos fazem parte de um grupo de pessoas com deficiência motora (Oblak, et al., 2020).

Já para os atletas com deficiência intelectual importa começar por delimitar o conceito de deficiência intelectual. A definição de pessoas com deficiência intelectual, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (Shalock, Luckasson & Tassé, 2019), é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, que abrange muitas competências sociais e práticas quotidianas, com a deficiência a ter origem antes dos 18 anos.

No 1º e 2º Campeonato Europeu de ID-Judo, em 2017 e 2019, respetivamente, em Colónia (Alemanha), todos os judocas com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental

(DID), que passaram os requisitos da Federação Internacional de Desporto para Pessoas com Deficiência Intelectual (INAS), puderam competir (Takahiro, 2018).

Para o atleta ser elegível para a prática no âmbito da deficiência intelectual deverá cumprir os seguintes critérios (FPDD, 2017):

- ✚ Quociente de Inteligência (QI) igual ou inferior a 75;
- ✚ Limitações significativas nos comportamentos adaptativos, expressos em três das seguintes áreas: Comunicação, Independência e cuidados pessoais, Vida doméstica, Capacidades sociais, Autonomia, Segurança e saúde, Escolaridade, Lazer e tempos livres, Utilização dos meios comunitários, Trabalho;
- ✚ O diagnóstico deve ser efetuado antes dos 18 anos de idade.

Na deficiência intelectual, o Judo tem duas vertentes. No Special Olympics (SO), as regras são as mesmas do Judo Regular, embora os atletas sejam categorizados através de um sistema denominado “Divisioning”, cujo sistema determina o nível de habilidade de um atleta através de uma pontuação de entrada de uma competição anterior, ou o resultado de uma rodada de seleção, ou evento preliminar na própria competição. Assim, garante-se que os combates sejam realizados entre atletas com desempenhos semelhantes, dentro do mesmo género, peso e idade (FPDD, 2017).

Com cerca de 200 milhões de pessoas com DID em todo o mundo, o objetivo do SO é alcançar todos eles - e as suas famílias também. A SO faz isso através de uma ampla variedade de treinos, competições, exames de saúde e eventos de angariação de fundos, como também, criam oportunidades para as famílias, membros da comunidade, líderes locais, empresas, polícias, celebridades e outros a unirem-se para mudar atitudes e apoiar os atletas com DID (Shapiro, 2003).

Quanto ao número de participantes de judo no Special Olympics Judo pudemos retirar que em 2002 haviam 1285 atletas de judo de 7 países e que quase 20 anos depois, mais concretamente até ao final de 2019, este número aumentou consideravelmente para 19.093 atletas de judo (SO, 2020; 2021).

Segundo os Censos de 2015, o Special Olympics em Portugal (SOP) é composto por 2.521 atletas registados e pares unified (Pares unificados, um atleta com deficiência e outro atleta sem deficiência), 94 treinadores e 11 competições. Segundo as informações constantes no website CPP, a Seleção Portuguesa participou nas seguintes competições internacionais:

- ✚ 2007 - Jogos Mundiais de Verão da SO em Shanghai, China (21 atletas);
- ✚ 2011 - Jogos Mundiais de Verão da SO em Atenas, Grécia (33 atletas);
- ✚ 2015 - Jogos Mundiais de Verão da SO em Los Angeles, USA (49 atletas);
- ✚ 2019 - Jogos Mundiais de Verão das Olimpíadas Especiais em Abu Dhabi, Emirados Árabes Unidos (31 atletas).

No Judo para a deficiência intelectual, as competições exclusivas para judocas com Síndrome de Down são regulamentadas pela Sport Union for Athletes with Down Syndrome (SU-DS). Nestas competições, os judocas estão agrupados de acordo com o nível de execução técnica, em apenas duas divisões: Divisão I, com uma qualidade de execução média a boa, e Divisão II, com uma qualidade de execução média a fraca. As principais adaptações do Judo Regular são as proibições à execução de técnicas

com a pega abaixo da cintura, projeções com os dois joelhos no Tatami, técnicas de estrangulamento e luxação de membros superiores (FPDD, 2017).

Existe, no entanto, um outro grande grupo de judocas que não pertence a nenhum dos dois grupos de pessoas com deficiência anteriormente mencionados. São eles judocas com danos cerebrais causados por traumatismo cranioencefálico (acidente, doença, entre outros) após os 18 anos, ou pessoas com DID com as combinações aqui apresentadas em diferentes categorias, e ainda outros que devido a alguma condição psicofísica ou doença específica não pode fazer parte de nenhum daqueles grupos de atletas (Oblak, et al., 2020).

Assim, à luz do Modelo Social da deficiência, todas estas diversas condições psicofísicas e doenças, suscitam uma área de interesse mais ampla que vai para além do chamado “Judo para Todos” ou “Judo Inclusivo” (Dadic, 2001; Pecnikar, Karpljuk & Videmsek, 2018; Kuncic, 2019).

Seguindo os princípios sociais de inclusão (Rutar, Drobne & Patafta, 2010; Rutar, Pavlic & Peljhan, 2017) e normalização (Brandon, Jerman & Urek, 1990; Flaker, 2012), o judo para atletas com capacidades diversas ainda está em processo de desenvolvimento (Oblak, et al., 2020).

Do ponto de vista do Modelo Social, o Modelo de deficiência Médica para atletas com deficiência física exclui muitos subgrupos, como os judocas que não são cegos ou amblíopes, ou todos os que não cumprem os requisitos da Federação Internacional de Desporto para Atletas com Deficiência Intelectual (VIRTUS) (Oblak, et al., 2020).

Historicamente, o desporto para pessoas com uma deficiência física começou a desenvolver-se após a 2ª Guerra Mundial pela equipa médica, ajudando soldados feridos que ficaram sem algum braço ou perna, cegos ou surdos (Oblak, et al., 2020). É por isso que o modelo médico (Oliver, 1996; Ion-Ene, Roşu & Neofit, 2014) ainda é utilizado no âmbito desportivo.

O Modelo Social compreende uma terminologia que mantém a dignidade das pessoas com deficiência, opondo-se a expressões médicas como “atrasado” (Gleser et al., 1992; Boguszewski et al., 2013) ou “degenerado”, “deficiente”, “inválido”, “doente mental” (Pecnikar, Karpljuk & Videmsek, 2018). Palavras e expressões como “deficiência”, “necessidade especial”, “necessidade adicional”, “competências diversas”, “competências diferentes”, “condição especial”, passaram a substituir antigas expressões de diagnóstico médico. A terminologia em judo que está em uso hoje em dia é o “G-judo”, “Judo com Necessidades Especiais”, “Judo Adaptado” (BJA, 2025), “Judo para Todos” ou “Judo Inclusivo” (Dadic, 2001; Pecnikar, Karpljuk & Videmsek, 2018; Kuncic, 2019; Zakirov & Naborshikova, 2010; Maslesa, Videmsek & Karpljuk, 2012).

A questão da igualdade de oportunidades torna-se real quando praticamos a inclusão de todos os judocas, independentemente da sua condição psicofísica ou doença. Existem certas possibilidades de competição no judo, mas não para todos os judocas com deficiência (Oblak, et al., 2020).

Os clubes de judo, no seu global, estão recetivos a qualquer pessoa que queira praticar judo, porém, nem todos os treinadores e programas são formados e desenvolvidos a fim de incluir os atletas de forma igualitária. Ao envolvermos indivíduos

de grupos segregados em clubes desportivos, estamos a aumentar as possibilidades da sua inclusão na sociedade em geral (Oblak, et al., 2020).

Nas orientações para o desporto e recreação para pessoas com deficiência (Mihorko, et al., 2014), comprovamos que o envolvimento dos atletas com deficiência na sociedade ajuda a ultrapassar preconceitos e a quebrar medos anteriores a esta população, que são sobretudo o resultado da ignorância acerca da vida das pessoas com deficiência devido ao seu isolamento social, o que se aplica tanto a crianças como a adultos. Além disso, fomentar a inclusão destes indivíduos promove interações e encontros nos eventos dos clubes, o que se traduz numa socialização total (Oblak, et al., 2020).

De acordo com o mesmo autor, para quem cria e organiza programas desportivos e recreativos, isto significa, em última análise, uma melhor imagem na comunidade local. “Judo para Todos” ou “Judo Inclusivo” é um grande grupo de judocas a praticar um nível diferente de judo, agindo uns com os outros de forma igual através do princípio de “jita kyoie”. Todavia nem todos têm as mesmas oportunidades para escolher os diversos programas de judo que possam existir.

É então nestes moldes, que surge o último e terceiro Modelo, o dos Direitos Humanos, em que todos somos chamados a agir de forma responsável uns com os outros. Atualiza um Modelo Social ao privilegiar os direitos civis antes dos direitos sociais. O Modelo dos Direitos Humanos valoriza a deficiência como parte da diversidade humana. O significado de igualdade assume-se: igualdade de direitos, igualdade de tratamento, liberdade, autonomia e não discriminação (Oblak, et al., 2020). O Modelo dos Direitos Humanos eleva o respeito pela dignidade da pessoa com deficiência, a sua qualidade de vida, o respeito pela sua identidade, a consciência, o reconhecimento e a consideração da condição psicofísica de cada pessoa como uma parte normal da humanidade (Zakirov, 2019).

2. A investigação pedagógica em Ciências do Desporto

Citando Cheffers (1988, p.142), a *“Pedagogia é ensino e a Pedagogia do Desporto é o ensino do Desporto”*, considerando-se que o campo da Pedagogia do Desporto abrange as áreas de pesquisa do processo de comunicação intervindo onde é necessário corrigir e melhorar o desempenho (Sarmiento, 2017).

A Pedagogia carrega em si *“toda a ação que visa influenciar um indivíduo ou grupo de indivíduos em função de um ou vários objetivos”* (Coelho, 2016, p.3). Assim, pode-se considerar que uma intervenção foi eficaz e, portanto, se assumiu como pedagógica, quando foi capaz de sensibilizar e persuadir e, por essa via, influenciar um indivíduo ou um grupo social contribuindo para alterar as suas crenças, comportamentos e competências (Lima, 2001; Coelho, 2016).

É neste sentido que aufere legitimidade a afirmação de que o Treino Desportivo é um processo pedagógico visto que patenteia em si mesmo a capacidade de promover nos praticantes, transformações, quer ao nível das competências corporais e motoras, quer ao nível das competências sociais (Graça & Mesquita, 2006; Coelho, 2016).

Quando aplicada em contexto desportivo, a Pedagogia encarrega-se dos suportes conceptuais e operacionais essenciais à eficácia do/a treinador/a nos processos de ensino e aperfeiçoamento específicos desta área da prática social, assim como dos seus fatores de constrangimento (Coelho, 2016).

Ao invés, a Didática “*é descrita como ciência auxiliar da pedagogia que se ocupa do estudo dos métodos e técnicas de ensino*” (Coelho, 2016, p.5). Afirma-se, neste contexto, a natureza interdependente da Pedagogia e da Didática: tal como a Pedagogia aplicada em contexto desportivo não faz sentido sem um “espaço” onde se projete, sem um prolongamento instrumental, também a Didática, para resultar e elevar o seu potencial de eficácia, deve integrar-se, independentemente da modalidade, nas orientações e preocupações enunciadas no âmbito da Pedagogia (Mesquita, 1997; Lima, 2001; Coelho, 2016).

Em sintonia com Rosado (2015), a Pedagogia do Desporto abrange a Didática do Desporto, disciplina que estuda e reúne os saberes, os saber-fazer e os saber-estar didáticos que se aplicam ou podem ser aplicadas ao conjunto das atividades educativas de carácter físico-desportivo. Nesta ordem de ideias, as contribuições de natureza prática de que os futuros professores, treinadores ou instrutores de fitness, beneficiam são, usualmente, agrupadas na denominação de Didática ou Metodologia.

Em suma, a interdependência entre Pedagogia e Didática, convergindo na sua orientação e conteúdos, é decisiva para o incentivo às “boas práticas” no desporto infantojuvenil (Mesquita, 1997; Lima, 2001; Graça & Mesquita, 2006; Coelho, 2016).

Em termos investigativos a área da pedagogia desde há muito que se tem centrado na identificação das características de um ensino eficaz (Doyle, 1990; Graham, 1987; Medley, 1979; Siedentop, 1991), tendo o estudo da eficácia pedagógica no ensino das atividades desportivas, surgido durante a primeira metade do século XX, inicialmente no contexto da Educação Física, propagando-se mais tarde ao Treino Desportivo (Graça & Mesquita, 2002).

Para encontrarmos os primeiros estudos científicos em Pedagogia do Desporto temos que fazer uma viagem no tempo até aos anos 60 (Pierón, 1983). Estes estudos designavam uma secção intitulada Pedagogia do Desporto (“Sport Pedagogy”) e dedicada ao estudo do ensino em educação física, abarcando nela investigações sobre o comportamento do professor, a interação professor-aluno e o comportamento do aluno em classe (Sarmiento & Rosado, 2004; Sarmiento, 2017).

Para além desses, surgem, em paralelo, os primeiros estudos descritivos sobre as interações professor-aluno, descrevendo os seus comportamentos específicos, identificando as variáveis do comportamento dos alunos e as principais técnicas de ensino bem como a repercussão que manifestam, inúmeras vezes, sobre a eficácia e a eficiência do ensino das atividades físicas (Bookhout, 1967; Barrett, 1971; Fishman & Anderson, 1971; citados por Sarmiento & Rosado, 2004).

Atualmente, a denominação “Sport Pedagogy” (Pedagogia do Desporto) é aceite pela comunidade científica internacional (Sarmiento, 2017), e engloba os conceitos de ensino, currículo, instrução, formação de professores e investigação em ensino (Cheffers, 1988).

Tais conceitos asseguram o essencial, na medida em que a descrição das interações professor-aluno, dos seus comportamentos específicos, a identificação das variáveis em relação ao comportamento de alunos/atletas e a identificação das principais técnicas de ensino, se refletem perante o comportamento de treinadores e praticantes de desporto (Sarmiento & Rosado, 2004).

A confirmar, Sarmiento e Rosado (2004) dizem-nos que existem diversos estudos, nomeadamente os trabalhos de Batchelder e Cheffers (1978), de Brunelle et al. (1978) e de Piéron (1978), entre muitos outros, que apresentam dados sobre professores e treinadores e da interação professor-aluno aplicáveis ao envolvimento escolar bem como ao Treino Desportivo.

Estas investigações, foram precursoras do uso de “sistemas de observação” para o estudo em Pedagogia do Desporto, marcando o início de estudos relativos à *“forma de melhor ensinar (o perfil de intervenção), face às permutas de opiniões subjacentes a objetivos, tarefas, alunos ou praticantes em envolvimentos diferenciados”*. (Sarmiento, 2017, p.6).

Contudo, não são apenas os investigadores que acarretam consigo estas preocupações, também os práticos, insistem cada vez mais para que se ensine melhor e haja maior eficácia nos desempenhos competitivos dos seus alunos/atletas, e consequentemente, melhorias na formação de professores/treinadores (Sarmiento & Rosado, 2004).

Por essas razões, a investigação pedagógica em desporto não abrange, apenas, uma exposição de tabelas estatísticas, mas também lhe é atribuída uma profundidade humanista que se estende a outros modelos de investigação dando novas respostas à Pedagogia. Pois bem, se assim não fosse poderíamos cair na ilusão de consentir que a sua orientação científica se centrasse fora do seu contexto (“atividades físicas e desportivas”) ou se tornasse de tal forma incompreensível que não chegasse, sequer, a materializar-se no terreno (Sarmiento & Rosado, 2004; Sarmiento, 2017).

Segundo apontam ainda os mesmos autores, esta é, seguramente, um dos principais motivos pelos quais a investigação sobre o treinador tem trilhado os seus próprios caminhos, investigando e explorando assuntos decorrentes do seu próprio trabalho prático, ao aproveitar, muitas vezes, instrumentos e metodologias já aplicadas no ensino (da Educação Física e não só), que demandam adaptações particulares, como é o caso do estudo pioneiro de Tharp e Galimore (1976), acerca do comportamento do treinador americano de Basquetebol John Wooden.

2.1. Paradigmas de estudo/investigação

Qualquer fenómeno suscetível de abordagem, resulta de um modelo que funciona como ponto de partida para compreender e interpretar uma determinada realidade (Januário, 1996).

De acordo com Gage (1986), esses modelos de referência, que refletem diferentes perspetivas, conceitos essenciais, variáveis, abordagens metodológicas e ferramentas, são denominados paradigmas.

Dado o enquadramento onde decorre determinada investigação, Petrica (2003) diz-nos que o conceito de paradigma é bastante polissémico e usado com diferentes significados, pelo que é natural que seja frequentemente substituído por termos como “programa de investigação”, “modelos de comportamentos” ou “esquemas de investigação” (Gage, 1963), “research program” (Shulman, 1986), ou ainda “tradição de investigação” (Fenstermacher, 1994; Jacob, 1987).

Termos semelhantes como “perspetiva” ou “tradição”, partilham a ideia central de unificar e legitimar a investigação, tanto nos aspetos conceptuais como nos aspetos metodológicos, servindo de identificação do investigador, no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e de atitudes, face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação (Pacheco, 1993).

A literatura é bastante elucidativa quando nos reitera que paradigmas não são teorias, mas antes formas de pensar ou padrões de investigação que, logicamente relacionados, norteiam o pensamento e a investigação, formando uma comunidade de pesquisa (“Research communities”), em que partilham conceções análogas de questões particulares, métodos, técnicas e formas de explicação (Gage, 1963; Shulman, 1986, 1988; Bogdan & Biklen, 1994).

O conceito de paradigma define-se como *“conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico”* (Pacheco, 1993; Coutinho, 2005, 2011, p.30).

É, pois, a partir daqui que é possível definir o campo de estudo; uma metodologia, incluindo a definição das variáveis e o instrumental técnico adotado; uma programação do processo de recolha de informação, que vai da seleção das técnicas específicas até à definição das situações em que decorrerá a investigação; e uma amostra, que corresponde aos sujeitos da investigação (Petrica, 2003).

No essencial a reter, um paradigma de investigação assume duas funções cruciais: uma primeira com a missão de unificação de conceitos, de pontos de vista, de uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; e uma segunda, com a de legitimação entre os investigadores, considerando que um determinado paradigma se direciona para critérios de validade e interpretação (Pacheco, 1993).

Atualmente, é defendida a existência de três grandes paradigmas na investigação em ciências sociais e humanas: o paradigma positivista ou quantitativo; o interpretativo ou qualitativo e; o paradigma sociocrítico ou hermenêutico (Coutinho, 2011). A tabela abaixo espelha as características de cada paradigma.

Tabela 1 - Paradigmas na investigação em ciências sociais e humanas. Adaptado de Coutinho (2011, p. 21).

	Positivista	Interpretativo	Crítico
Paradigma	Quantitativo; Empírico- analítico; Racionalista; Empirista.	Qualitativo; Naturalista; Humanista; Hermenêutico; Ecológico; Fenomenológico; Etnográfico.	Sócio-crítico; Orientação para a mudança; Investigação-ação; Emancipação; Ciência Crítica da Educação.
Fundamento Teórico	Positivismo; Pós-positivismo; Empirismo	Fenomenologia; Interacionismo simbólico; Antropologia	Teoria crítica; Praxeologia
Tipo de Conhecimento	Generalizações; Leis nomotéticas; Técnico	Explicação Ideográfica; Hipótese de trabalho; Prático, Indutivo	Explicação ideográfica; Emancipador; Mudança; Prático
Finalidade da Investigação	Descrever, Analisar, Explicar, Prever, Controlar Fenómenos, Verificar Teorias, Construir Teorias, Procurar Leis	Compreender, Interpretar, Descobrir Significados, Hipóteses de Trabalho	Libertar, Emancipar, Melhorar, Transformar, Criticar, Identificar mudanças
Relação Teoria e Prática	Independentes; Teoria é norma para a prática	Relacionadas, unidas; Retroalimentação mútua	Indissociáveis; A prática é a teoria em ação; Relação dialética
Papel da Teoria	Construção e verificação das teorias	As construções teóricas emergem da situação	As construções teóricas emergem de forma cooperativa
Estilo do investigador	Determinado	Seletivo	Participativo
Recolha de dados	Controladas	Livres	Em co-gestão

A investigação científica fomenta o pensamento organizado e explícito sobre os passos que são essenciais para chegar ao conhecimento. A estruturação dos modelos teóricos de análise da realidade deve ser esclarecida quando ponderamos realizar um processo de investigação (Rodrigues & Sequeira, 2017).

Nesta lógica de pensamento que temos vindo a seguir, vamos passar a debruçar-nos sobre os grandes paradigmas da investigação contemporânea, identificando-os e refletindo sobre aqueles que têm vindo a ser aplicados, mais concretamente na investigação pedagógica em Desporto.

Na pesquisa pedagógica sobre o ensino da Educação Física têm sido utilizados diversos paradigmas que de certa forma tiveram a sua origem nos modelos de investigação seguidos pela Pedagogia Geral (Pieron, 1993). Segundo Januário (2014), os paradigmas de investigação utilizados em Desporto têm seguido focos diferentes.

2.1.1. Paradigma Quantitativo Versus Paradigma Qualitativo

Conforme sumariado por Camilo Cunha (1999), reconhecia-se a existência de um paradigma dominante na investigação e outro que a partir da década de 80 começou a emergir, tendo-se materializado nos caminhos investigativos mais utilizados naquela época nomeadamente, nos domínios do pensamento do professor, mediacional centrado no aluno e ecológico.

O primeiro, de cariz positivista, assenta numa abordagem experimental e hipotético – dedutiva, a que se atribui o desígnio de paradigma quantitativo, oriundo das Ciências Naturais, predominante nos anos 70, e direcionado para a produção de conhecimento com validade universal. É alicerçado num processo racional, planificado, sequencial, independente do investigador em relação ao objeto de estudo, que propaga inovação após ser provado no campo experimental. Lado a lado, são manipuladas, metódica e controladamente, variáveis e condições de observação para se investigarem analogias de causa efeito. Analisam se os efeitos das variáveis independentes, sobre as relações diretas de dependência entre os procedimentos usados na experimentação e as previsíveis modificações surtidas no comportamento (Canário, 1991; Veiga, 1991; Camilo Cunha, 1999).

Por outro lado, o segundo, centra-se na interpretação e é proveniente das Ciências Sociais, designado de paradigma qualitativo, com a sua abordagem etnográfica dos fenómenos educativos, é visto como cognitivista, naturalista, fenomenológico e etnográfico (Petrica, 2003). Este tipo de investigação rejeita olhar para a educação exclusivamente à luz dos modelos das ciências exatas, com a preocupação da quantificação e da generalização, contrapondo novos pontos de vista, através do levantamento de questões e procura de respostas para essas questões, sugerindo a compreensão para valorizar o conhecimento subjetivo (Pacheco, 1993). Este modelo defende também que, baseado na sua lógica interpretativa, educar e formar professores deve ser pensado por intermédio da descoberta de significados inseparáveis dos atores, através de uma inter-relação com a realidade, emergindo aspetos particulares que não são suscetíveis de generalizar (Petrica, 2003).

Ao podermos questionar se um apresenta mais vantagens ou menos desvantagens em relação ao outro, surge a discussão quantitativo versus qualitativo, cujo debate integra a oposição entre explicação e compreensão, fundamentando-se em duas realidades distintas e conflitantes: a objetividade versus subjetividade ou universalismo versus particularismo (Mialaret, 1985). Não obstante, Fernandes (1991) menciona que, há vantagens e desvantagens em cada um destes paradigmas de investigação e que, dados de índole quantitativa e qualitativa podem ser obtidos, com múltiplas vantagens, no processo de resolução de um problema comum.

E a propósito, Pacheco (1993) diz que não há dúvida que a saída para o problema passa pelo reconhecimento da investigação quantitativa e qualitativa, resolvendo com isso possíveis equívocos. Contudo, ainda que se reconheça que estes paradigmas poderão ser complementares e andar de mãos dadas, Petrica (2003) considera-os insuficientes para abraçar todo o corpo investigativo, sendo mesmo frequentemente apontados como principais fatores desfavoráveis, o aspeto reducionista, apontado ao primeiro, e o tratamento conservador, atribuído ao segundo.

Desejando superar e ultrapassar as limitações apontadas a estes dois paradigmas, emerge o paradigma teórico-crítico, que procura transpor a crítica reducionista ao paradigma positivista e o conservadorismo apontado, muitas vezes, ao paradigma interpretativo. Este paradigma procura não apenas quantificar, descrever e compreender a realidade educativa, mas também transformá-la (Erickson, 1986, citado por Petrica, 2003; Entonado, 1991).

2.2.2. O Paradigma Ecológico

A partir dos anos 90, começa a ganhar força uma linha de investigação baseada na observação e no estudo etnográfico, designada de paradigma ecológico (Pieron, 1996). Este partiu do princípio de que a situação de ensino seria muito complexa e a investigação, neste domínio, seria, assim, insatisfatória, no sentido de procurar estudar o ensino no seu contexto, no domínio do envolvimento que lhe é particular (Petrica, 2003).

“A aprendizagem é o resultado de inúmeras variáveis que coabitam no envolvimento formativo e social” (Petrica, 2003, p.25) Simultaneamente, e em estreita ligação com esta ideia, Camilo Cunha (1999) defende que este paradigma veio fortalecer a necessidade de se estudarem os contextos de intervenção didática e da relação da escola com o meio em que se insere.

O paradigma ecológico tem por objeto o estudo das relações entre as exigências do envolvimento (Doyle, 1986), ou seja, fornecer uma explicação coerente sobre o funcionamento da classe, da escola, ou da situação estudada, efetuando uma descrição aprofundada e crítica, mas global, que admita gerar novas hipóteses, descobrir variáveis e relações.

Em traços gerais, a observação etnográfica visa compreender melhor a significação dos acontecimentos e examinar os aspetos pouco aparentes e pouco conhecidos do que se passa na classe ou na escola. Mais que qualquer outro método de investigação, ele impõe-se por não modificar o envolvimento, ambiente escolar, os sujeitos que participam no ato educativo, as atividades e todas interações entre os diversos elementos em presença (Earls, 1986; Locke, 1986, 1989; Schempp, 1987; Baim, 1989; Pieron, 1996).

A sua principal limitação parece residir no facto de estar muito associada ao contexto e à sua especificidade, e isto limitar, consideravelmente, a generalização dos dados recolhidos (Petrica, 2003).

Aplicá-lo ao Treino Desportivo, ganha relevo acentuado quando, perante este paradigma, seria possível estudar *“o contexto específico e circunstancial que cada processo de treino assume”* (Rodrigues, 1995, p.31), desde o seu funcionamento até à intervenção pedagógica e didática dos treinadores e as suas relações com os alunos.

2.2.3. Descrição - Correlação – Experimentação

O paradigma de investigação “Descrição-Correlação-Experimentação” de Rosenshine e Furst (1973), quando aplicado ao processo de treino em Desporto, é baseado em três pilares fundamentais de pesquisa (Rodrigues, 1995):

1. a descrição do processo relacional treinador-atleta, desenvolvendo métodos e procedimentos qualitativos e quantitativos;
2. a relação entre as variáveis descritivas do processo pedagógico em Desporto e os seus resultados, medidos através dos ganhos de prestação, ou da modificação comportamental;
3. a pesquisa que, controlando algumas variáveis do processo de treino, realiza uma certa manipulação de outras variáveis, aplicando modelos de análise estatística para interpretação dos resultados.

Para o mesmo autor, a interpretação sequencial dos três elementos de pesquisa acima pode ocorrer de outra forma, fazendo depender umas etapas das outras por ordem de influência diversa. Serve para ilustrar e exemplificar, um estudo que opera uma pesquisa controlada, experimental, objetivando a criação ou validação de novos instrumentos de descrição da realidade.

2.2.4. Presságio - Processo – Produto

O paradigma “Presságio – Processo – Produto”, descrito desde o início dos anos 60 por Mitzel (1960), foi adaptado e modificado por numerosos autores, no âmbito do ensino em geral (Gage, 1972; Dussault et al., 1973; Dunkin & Biddle 1974; De Landsheere, 1976), ou nas atividades físicas e desportivas (Pieron, 1976, 1982; Graham & Heimerer, 1981; Tousignant & Brunelle, 1982).

Na formulação inicial de Mitzel (1960), as variáveis que compunham o paradigma eram devidamente relacionadas (Petrica, 2003):

- ✚ **Variáveis de Presságio** (Características, Experiências e Formação do Professor);
- ✚ **Variáveis de Processo** (Ações observáveis dos alunos e dos professores na sala de aula);
- ✚ **Variáveis de Produto** (Efeitos a curto e a longo prazo do ensino).

A partir daí, Dunkin e Biddle (1974) construíram um modelo que incluía quatro classes de Variáveis, as três anteriores (embora com alguma elaboração quanto ao seu conteúdo), acrescidas das Variáveis de Contexto (propriedades dos alunos, da escola, da comunidade e da sala de aula).

Posteriormente, Tousignant e Brunelle (1982) diferenciaram as variáveis de contexto das variáveis de programa (Petrica, 2003):

- ✚ **Variáveis de Contexto** - representam fatores de condição que o professor não controla (Equipamento, Material, Interesses e aptidões dos alunos);

- **Variáveis de Programa** – representam fatores de contexto que o professor controla (Objetivos, Natureza do conteúdo, Prescrições pedagógicas; Diretivas para a avaliação).

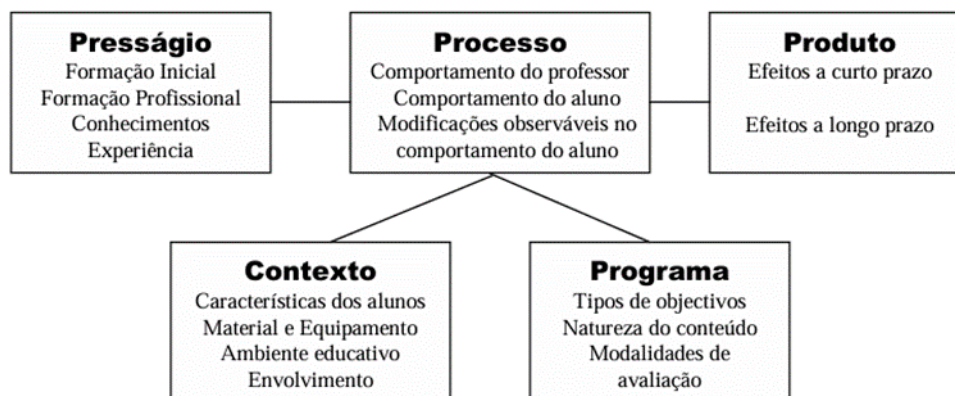


Figura 2 - Modelo de Estudo do Ensino, evoluído do paradigma original de Mitzel (1960). Retirado de Petrica (2003, p.28).

Com foco nos acontecimentos da sala de aula, em que as Variáveis de Processo são o ponto fulcral da investigação sobre o ensino, este modelo (Figura 2) foi determinante (Petrica, 2003), uma vez que abriu a possibilidade, de acordo com Januário (1996), de clarificar e organizar o campo teórico do ensino, distinguindo-o de outras formas de investigação educacional; orientar os projetos e programas de investigação; e, produzir conhecimentos a partir de dados objetivos, por outras palavras, as frequências dos comportamentos do professor e suas relações com as outras variáveis.

Já Rosado (1997), afirma que estudos neste contexto conduziram à identificação das condutas docentes que melhor se relacionavam com os progressos dos alunos, utilizando-se, na observação dos comportamentos de ensino dos professores e dos treinadores, múltiplos sistemas de observação com o intuito de quantificar a frequência de diversos tipos de comportamentos e acontecimentos.

Das investigações pedagógicas existentes sobre o processo de treino, os seus autores têm vindo a usar este paradigma muitas vezes, tendo sido mesmo considerado o mais utilizado até ao fim dos anos 90 (Rodrigues, 1997).

Nesse mesmo período, depois de estudados e investigados alguns modelos que descrevem as variáveis que influenciam o ensino escolar e o ensino das atividades físicas, Rodrigues (1997) apresenta um modelo idêntico ao evoluído do paradigma original de Mitzel (1960), porém no âmbito desportivo.

Surge assim o Modelo de Análise da Relação Pedagógica em Desporto, com adaptações feitas a partir do Modelo de Análise do Ensino em Educação Física de Pieron (1986a), que passamos a apresentar abaixo (Figura 3).

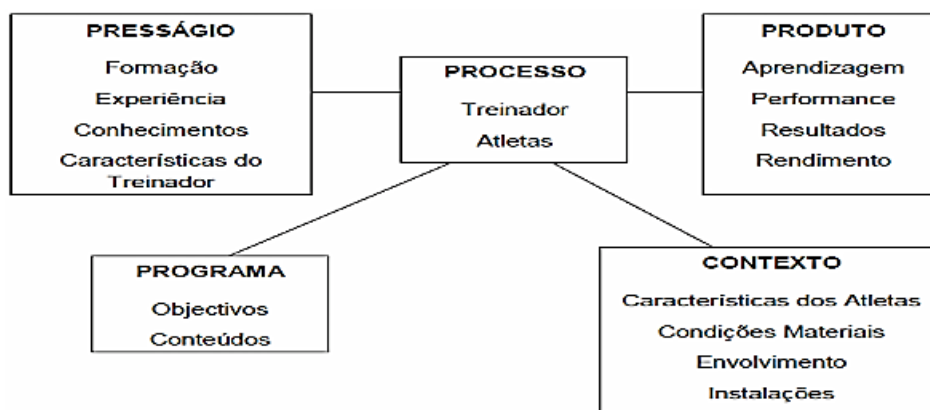


Figura 3 - Modelo de Análise da Relação Pedagógica em Desporto, adaptado do Modelo de Análise do Ensino em Educação Física de Pieron (1986a).

O Modelo de Análise da Relação Pedagógica em Desporto (Rodrigues, 1997, p.26) apresenta os cinco seguintes grupos de variáveis:

- ✚ **Variáveis de Presságio** - correspondem às características do treinador, que podem ter influência nos efeitos do treino, mais concretamente a formação inicial do treinador; a experiência profissional acumulada no processo de treino; a formação contínua (à qual vai sendo submetido decorrendo das necessidades do próprio treino); as características pessoais intrínsecas (motivação, a inteligência, a personalidade, os valores, entre outras).

O mesmo autor dá nota de que a explicação dos valores e das atitudes dos treinadores pode ajudar a uma interpretação mais eficaz dos comportamentos e decisões destes no que diz respeito à sua relação com os atletas, quer em treino, quer em competição.

- ✚ **Variáveis de Processo** – representam os comportamentos e interações sujeitas a acontecerem no treino ou mesmo na competição, sendo importante caracterizar o que se passa realmente no treino, ou seja, os principais comportamentos dos diversos intervenientes e suas inter-relações.
- ✚ **Variáveis de Produto** – são relativas ao resultado do processo pedagógico, e refletem as aprendizagens dos atletas, os efeitos educativos, a melhoria da condição física, técnica, tática, psicológica, entre outros.

Ainda Rodrigues (1997) enaltece que no Treino Desportivo as condições programáticas e contextuais são bastante mais variadas que no Sistema Educativo, pelo que é de extrema importância refletir sobre estas variáveis, viabilizando pelo menos uma estruturação dos seus principais fatores.

- ✚ **Variáveis de Programa** - são dependentes do poder de decisão do treinador e que por isso, o mesmo consegue controlar: os objetivos dos treinos e das

tarefas; a matéria (técnicas, táticas, etc.) a ser treinada; as formas de observação e avaliação do processo de treino.

- 🌈 **Variáveis de Contexto** – retratam as condições em que o treino decorre, forçando muitas vezes o treinador a ajustar a sua conduta, interferindo no próprio processo pedagógico. São elas o envolvimento, o equipamento e as instalações que o treinador pode utilizar; e as características dos atletas (nível sócio-económico, estatuto amador profissional, idade, sexo, condição física e motora, entre outras).

Assim, arriscamos a afirmar que o treinador ao estruturar e definir o conteúdo do seu processo de treino (matérias e objetivos) influencia substancialmente os seus comportamentos e os dos diversos intervenientes no processo de treino.

Para Pieron (1986a), citado por Rodrigues (1997), estas variáveis são independentes do professor (treinador), mas que deveriam exercer um impacto no processo de ensino (treino) e na sua qualidade.

Ainda que a investigação com o uso deste paradigma, apresente inúmeras vantagens metodológicas, este foi alvo de algumas críticas e incompreensões, que resultaram mais das suas limitações do que propriamente das suas distorções originais (Januário, 1992).

Autores como Altet (1988) e Doyle (1990) alertaram para algumas limitações deste paradigma de investigação, quer ao nível conceptual quer ao nível metodológico. Já Stenhouse (1984) acusa-o de ignorar os dados qualitativos que colaboram para a explicação do comportamento/intenção dos intervenientes, indo ao encontro da chamada de atenção de Januário (1996) que o apelida de perspectiva behaviorista e descontextualizada. Na mesma direção, Pacheco (1993) refere-se ao paradigma como unidirecional e redutor, fundamentando mesmo que leva a uma conceção restrita de ensino (Petrica, 2003).

Para rematar, Rodrigues (1995) explica-nos que a capacidade de desenvolvermos e fortalecermos modelos de pesquisa que controlem variáveis importantes no processo de treino, está limitada às condições de interferência natural da investigação experimental, pelo que se torna muito difícil estudar e investigar no Desporto através deste modelo.

2.2.5. Os Mestres (“Experts”)

Estamos perante um paradigma que tem vindo a ser utilizado com alguma frequência no contexto do Sistema Educativo, visando o ensino da Educação Física. Neste sentido, e dado o contexto, existem alguns estudos que destacam as diferenças entre professores “mestres” e professores “inexperientes”, no que toca ao planeamento (Griffey & Housner, 1991), no seu comportamento na aula (Pieron, 1982; Pieron & Cloes, 1981; Pieron & Delmelle, 1982; Pieron & Georis, 1983) e nas suas tomadas de decisão (Graham, Hopple, Manross & Sitzman, 1993).

Este paradigma de investigação manifesta dificuldades quanto à identificação e caracterização do conceito de “mestre” (“expert”) e de “inexperiente” (Rodrigues, 1995).

A seleção dos “mestres” obedece a alguns critérios de seleção, a reter:

- ✚ - recomendação por supervisores institucionais;
- ✚ - reconhecimento por supervisores universitários;
- ✚ - o currículo pessoal revelando o envolvimento nos processos de formação contínua dos seus colegas (Pieron, 1993, citado por Rodrigues, 1995).

Os “mestres” detêm padrões rápidos e precisos de resposta a situações de ensino, constroem representações dos problemas pedagógicos, expõem mecanismos de autorregulação e avaliação dinâmica e eficaz, manifestam a sua competência pedagógica com recurso à prática progressiva e prolongada no tempo (Berliner, 1986).

Já os “inexperientes” dizem respeito aos professores na fase inicial da sua carreira ou ainda em formação (Rodrigues, 1995).

Perante o mesmo autor, encontramos duas grandes diferenças entre os “mestres” e os “inexperientes”. Os primeiros realizam inferências de casualidade sobre acontecimentos, colocando os problemas pela sua verdadeira importância, ao passo que os segundos se limitam a observar superficialmente, identificando os problemas a partir das evidências superficiais e reducionistas.

Perante a caracterização de Siedentop e Eldar (1989), e devidamente adaptada ao Treino Desportivo, a “mestria” (“expertise”), na sua interpretação comportamentalista, assume os seguintes contornos e desígnios:

- ✚ capacidade de discriminações mais finas e precisas, tornando melhor a qualidade do julgamento, fundamental no processo de treino;
- ✚ capacidade de resposta mais apurada e rápida, apresentando uma melhor antecipação e velocidade de reação às situações;
- ✚ um reportório técnico mais apurado e extenso, permitindo uma maior seleção de respostas perante a situação;
- ✚ uma capacidade de analisar a situação para além do imediatismo que o estímulo apresenta, procurando encontrar as causas profundas da atividade, dando origem a uma mais adequada resposta;
- ✚ uma independência do plano, isto é, não se apresentam absolutamente circunscritos ao que planearam, mas são capazes de se adaptar às circunstâncias da realidade, ajustando então o seu comportamento;
- ✚ uma capacidade de autoanálise e crítica da sua própria competência.

2.2.6. Os Treinadores de Sucesso

Os paradigmas dos Treinadores de Sucesso têm vindo a ser amplamente utilizados em inúmeras investigações sobre o estudo dos treinadores, com uma abordagem para a mestria profissional (pedagógica) dos treinadores que têm vindo a obter sucesso nas competições e provas que têm disputado, apresentando muitas vezes estudos de caso (Rodrigues, 2000). Passamos, assim, a apresentar os resultados e conclusões obtidas por estudos realizados neste domínio ^(Tabela 2).

Tabela 2 - Estudos realizados no âmbito do paradigma "Os Treinadores de Sucesso".

Autor(es)	Resumo do estudo
Tharp e Gallimore (1976)	<p>Análise de um caso específico, o treinador de sucesso John Wooden.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ estudo foi pioneiro na identificação das principais funções pedagógicas do treinador; ✓ foi observado durante 15 sessões numa época (1974/75). <p>Utilizou-se um sistema de categorias comportamentais.</p> <p>Verificaram-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ valores mais elevados na instrução (50,3%) e na pressão (12,7%).
Williams (1978)	<p>Estudo um treinador de basquetebol, com sucesso, no campeonato escolar (High School).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ utilizou o mesmo sistema de análise de Tharp e Gallimore (1976); ✓ 40% dos comportamentos do treinador foram instrução.
Langsdorf (1979)	<p>Análise do comportamento de um treinador de futebol americano de alto nível, Frank Kush, treinador principal do Arizona State University.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ foi observado durante 18 sessões de treino. <p>Os resultados evidenciaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ um valor para instrução de 36%, enquanto a categoria reprimenda-reinstrução se situava em 12%.
Lucas (1980)	<p>Caracterização e comparação de um treinador de basquetebol e outro de futebol americano. Utilizou o mesmo instrumento de Tharp e Gallimore (1976).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ foi adaptado e passou a designar-se como "Systematic Coaching Observation by Lucas".
Dodds e Rife (1981)	<p>Trabalho não publicado que descreve o comportamento de uma treinadora de sucesso de hóquei em campo.</p> <p>Revelaram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ a maioria dos comportamentos vai para a instrução e correção, totalizando 51%.
Wuest, Mancini, Mars e Terrillion (1986)	<p>O objetivo foi comparar o ALT-PE obtido por atletas de baixo, médio e alto nível de desempenho, em voleibol feminino do campeonato escolar, durante toda a época. Foram estudados uma treinadora e doze atletas dessa equipa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observaram-se dezoito sessões de treino durante a época. <p>Identificou-se que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ cerca de 14% do tempo foi em instrução; 64% em atividade motora e 22% em transições e aquecimento.
Segrave e Ciancio (1990)	<p>Estudo de um treinador de sucesso, Beau Kilmer, de futebol americano para jovens. Foram observados em 20 sessões de treino, repartindo-se cinco por cada período da época.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ compararam o seu perfil comportamental com outros dois treinadores já analisados, John Wooden e Frank Kush. ✓ utilizaram o "Coaching Behavior Recording Form" (Langsdorf, 1979). <p>Os resultados evidenciam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ um perfil centrado na instrução (34%), na interação com os atletas (21%) e ainda no elogio (13%).

2.2.7. Os paradigmas "atuais"

A investigação em Ciências do Desporto é enriquecida pela coexistência e integração destes paradigmas. A escolha de um paradigma depende dos objetivos do estudo, da natureza do fenómeno investigado e das perguntas de pesquisa, permitindo uma visão abrangente e interdisciplinar da área.

Os paradigmas atuais de investigação em Ciências do Desporto refletem a diversidade de abordagens filosóficas e metodológicas que orientam os estudos na

área. Estes paradigmas permitem investigar desde fenómenos biológicos e fisiológicos até questões sociais e culturais relacionadas com o desporto e a atividade física.

Para além dos paradigmas anteriormente mencionados, Sarmiento (2017) indica-nos outros que estudam:

- ✚ variáveis que ocasionam aumento de aprendizagem, como o empenhamento motor e o tempo passado na tarefa, ainda que existam dificuldades na identificação das variáveis face às aquisições dos alunos e dos modelos de atuação do professor;
- ✚ sobre os ganhos relativos de aprendizagem, abrindo a via de estudo ao problema “interação – habilidade – tratamento”, chamando a atenção para o facto de que nem todos os alunos beneficiam da mesma maneira de um exercício ou de uma mesma intervenção pedagógica.

Estes paradigmas de estudo em contexto desportivo, focam-se na observação dos comportamentos dos seus intervenientes mais diretos (treinadores e atletas), sendo já possível, aceder a alguma generalização de resultados, destacando-se *“o tempo de empenhamento na tarefa, as intervenções constantes e apropriadas, o controlo e a organização das sessões sem recorrer a métodos coercivos ou punitivos”*. (Sarmiento (2017, p.7).

Por fim, expomos na tabela a seguir (tabela 3), alguns dos paradigmas que, mais recentemente, têm sido bastante utilizados em Ciências do Desporto (Davids, Araújo & Button, 2008; Patton, 2015; Denzin & Lincoln, 2018; Coakley, 2021; Thomas, Martin, Etnier & Silverman, 2015, 2022).

Tabela 3 - Paradigmas que, mais recentemente, têm sido bastante utilizados em Ciências do Desporto.

Paradigma	Descrição	Características
Positivista	de base quantitativa, continua a ser amplamente utilizado em Ciências do Desporto. Está focado na objetividade, na mensuração de variáveis e na busca de relações causais.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de métodos experimentais e quasi-experimentais. - Enfoque em medições precisas, como análises biomecânicas, fisiológicas e estatísticas. - Objetivo de generalizar resultados.
Interpretativo	de base qualitativa, explora as experiências subjetivas e os significados atribuídos pelos indivíduos ao desporto e à atividade física.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de métodos como entrevistas, estudos de caso e observações. - Enfoque na interpretação dos fenómenos em contextos sociais e culturais. - Valorização do ponto de vista dos participantes
Crítico	questiona as estruturas de poder e as desigualdades sociais no desporto, abordando questões de género, raça, classe e inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> - Foco na emancipação social e na transformação de práticas desportivas. - Uso de métodos participativos, como a pesquisa-ação. - Análise das políticas desportivas e do acesso ao desporto.

Sistémico ou Ecológico-Dinâmico	aborda o desporto como um sistema dinâmico e integrado, enfatizando as interações entre o indivíduo, o ambiente e a tarefa.	<ul style="list-style-type: none"> - Integra conhecimentos das ciências naturais e sociais. - Foco na adaptação e nas interações em sistemas complexos. - Uso de métodos mistos para explorar dinâmicas contextuais.
Pós-Moderno	desafia a ideia de verdades universais, explorando a multiplicidade de interpretações e experiências no desporto.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de discursos, narrativas e representações culturais. - Valorização de perspetivas plurais e subjetivas. - Utilização de abordagens híbridas e exploratórias.

3. Análise do Comportamento Pedagógico no Ensino e no Desporto

Pieron (1986) vinca a importância de analisar o comportamento do professor em profundidade porque ele é o responsável pelo que se passa na aula e é quem toma as decisões mais importantes relativas ao ensino. Mais tarde ainda Pieron (1988) afirmava existirem muitas dúvidas sobre as competências de observar e sintetizar os dados recolhidos, transformando-os em informações capazes de melhorar a prestação de alunos ou atletas. No mesmo sentido, também Lyle (2002, p.12) constatava que *“parece ser difícil de acreditar que quando existe o objetivo de melhorar a performance desportiva, o treinador, o comportamento do treinador e a formação do treinador têm sido considerados como variáveis com pouca influência neste objetivo”*.

Para a investigação pedagógica no ensino geral, bem como, nas atividades físicas e desportivas tem-nos mostrado alguns dados que podem ser tomados em conta numa sessão: um considerável compromisso motor de um aluno acompanhado de feedback frequente, realizando-se em um clima de apoio obtém-se uma pedagogia de êxito (Pieron (1985). No seguimento desta ideia, Sarmiento (1997) afirma que há que observar constantemente, de forma a entender o comportamento, baseando nesse estudo, as ações pedagógicas que se possam desenvolver, uma vez que sabemos que nem todos aprendem ao mesmo ritmo e velocidade.

A prestação do atleta, e a sua relação com o sucesso ou insucesso desportivo, é a face visível do que ocorre no treino e na competição (Rodrigues & Sequeira, 2017). Também Williams e Kendall (2007) salientam a importância de compreender a influência do Treinador em todo o contexto de treino e competição, servindo para o presente estudo apenas o contexto de treino.

Contudo, Rodrigues (1997, p.18), diz-nos que *“a procura do rendimento desportivo como consequência do processo de treino, proporciona atingir os objetivos da competição, isto é, o sucesso desportivo”*, pelo que não podemos deixar de afirmar que o treino serve de preparação para competir.

Com vista à otimização dos processos de treino de forma a possibilitar a sua total aplicabilidade na competição, o treinador vai ter que investir nas tarefas de planeamento (decisões pré-interativas) e de reflexão (decisões pós-interativas). Tal como Thelwell, Weston, Greenlees, & Hutchings (2008), citados por Rodrigues & Sequeira (2017), o treinador tem de criar mecanismos de autoformação e autoavaliação para elevar o seu desempenho durante o processo interativo no treino e na competição.

Ensinar é uma atividade complexa, que pressupõe por parte do professor, a tomada de decisões pró-ativas, planeamento das aulas, bem como, interação com o aluno, sendo o objetivo fundamental da atuação do professor, que o aluno aprenda e melhore a sua performance (Múrcia & Oliveira, 2002).

Nesta lógica, o quadro de competências do treinador, constrói-se com base na exigência do cumprimento de um alargado leque de tarefas, atitudes, aptidões e comportamentos (Rosado, Sarmiento & Rodrigues, 2000), não esquecendo que o comportamento do treinador durante o treino vai estar condicionado pelas decisões pré-interativas (Rodrigues & Sequeira, 2017), sujeito à “imprevisibilidade do treino” (Lyle, 2002).

Para que a profissionalismo do treinador seja vincado com sucesso, este deve possuir um perfil de competências e conhecimentos. A construção deste perfil profissional passa pela congregação de algumas qualidades procedentes das experiências, atitudes, atividades, comportamentos e competências relevantes para a profissão (Costa, 2005, citado por Magalhães, 2018).

Deste modo, são inúmeras as determinantes do sucesso desportivo, pelo que importa destacar, e não desvalorizar, o papel e as funções do treinador (Rodrigues & Sequeira, 2017).

Durante muito tempo, existiu a tendência de separar o estudo dos processos comportamentais, dos processos cognitivos (Rodrigues & Sequeira, 2017). Porém, investigações mais recentes (Mosston & Ashworth, 1986; Hanke, 1991; Côté, Salmela, Trudel, Baria & Russell, 1995; Jones, Housner & Kornspan, 1995; Jones, Housner & Kornspan, 1997; Gilbert, Trudel & Haughian, 1999; Sarmiento, Rosado & Rodrigues, 2000; Sequeira & Rodrigues, 2000; Cloes, Bavier & Piéron, 2001; Brito & Rodrigues, 2002; Arroyo & Alvarez, 2004; Santos & Rodrigues, 2004; Sousa & Rodrigues, 2004; Hepler & Chase, 2008) vieram demonstrar a importância e a relevância de estudar em conjunto processos comportamentais e cognitivos por estes se complementarem. Estas investigações mais recentes vêm suportar as ideias defendidas por Lyle (2002) e Williams e Kendall (2007), que consideram que o estudo dos Treinadores tem de englobar num todo a atuação do Treinador, seja a nível comportamental, seja a nível das decisões e reflexões que toma.

O comportamento do treinador, enquanto “*práticas e estratégias de ensino no processo de treino*”, assume uma especial importância, já que, como nos expõem Reinboth, Duda e Ntoumanis (2004), é-lhe atribuído um papel fundamental na modelação de potenciais efeitos físicos, sociais e psicológicos do envolvimento desportivo, podendo-se os mesmos assumir como benéficos ou prejudiciais (Rodrigues & Sequeira, 2017, p.144).

Seguindo a linha de pensamento de Conroy e Coatsworth (2006), os comportamentos dos treinadores são influenciados por diferenças individuais entre

estes, pelas suas percepções das atitudes dos jogadores, e por fatores situacionais. Tal como a percepção dos atletas, a recordação, e as reações avaliativas são influenciadas pelas diferenças individuais dos atletas e dos fatores situacionais (dos Santos, 2008). Portanto, aspetos como atitudes, crenças, valores e objetivos dos treinadores podem determinar se eles tratam individualmente os atletas da sua equipa (Horn, 2002).

As atitudes emocionais do treinador que sirvam para perturbar os atletas, são incompatíveis à ação educativa e mau exemplo para aqueles que nele procuram um apoio para as suas próprias atitudes. Tais atitudes não concorrem para um clima psicológico favorável ao rendimento normal dos jogadores e podem mesmo incitar exteriorizações de indisciplina desportiva e cívica (dos Santos, 2008).

Gomes, Pereira e Pinheiro (2008) no seu estudo sobre liderança, coesão e satisfação com atletas portugueses de equipas de Futebol e Futsal que os próprios atletas valorizam os comportamentos interativos dos treinadores, mesmo quando estes se relacionam com aspetos menos positivos com os feedbacks positivos. Isto só reforça o impacto que tem o comportamento do treinador durante o treino pois os próprios atletas têm percepção da sua importância (Rodrigues & Sequeira, 2017).

Sarmento (2004), citado por Simões (2013), vinca que o treinador é considerado como um condutor do processo desportivo. Este exerce uma influência direta sobre os seus atletas, sendo que através da utilização de uma liderança e comunicação adequada será possível visar a aquisição de novos comportamentos e modificar outros já adquiridos por parte dos atletas. Sarmento (2004, p. 71) afirma, neste enquadramento, que *“o ato pedagógico já não acontece ao acaso, ele é pensado, refletido e fruto de um processo racional, regido por princípios, objetivos e finalidades”*.

Independentemente do contexto onde atua, cabe ao professor/treinador aumentar o nível de habilidade do aluno/atleta, fazendo-o alcançar os objetivos desejados, sendo que para tal, é determinante que o professor/treinador saiba intervir pedagogicamente, utilizando estratégias adequadas como individualizar a aprendizagem, diagnosticar dificuldades, orientar e corrigir (Franco, 2002).

Para Rosado, Virtuoso e Mesquita (2004), existe um conjunto de competências e responsabilidades que um professor ou treinador ao nível da sua intervenção devem ter em conta, principalmente: saber diagnosticar erros, determinar a sua importância, assim como as suas causas e posterior correção. Abraham e Collins (2006), ao entrevistarem treinadores de elite, verificaram que estes identificaram a competência de fornecimento de feedback, como um dos elementos chave da pedagogia do desporto. Os comportamentos dos treinadores têm impacto no desenvolvimento dos atletas. Alguns dos comportamentos que estão relacionados com a eficácia dos treinadores na sua atuação, prendem-se com a emissão frequente de feedback, tendo como principal objetivo de corrigir e motivar os atletas (Côté & Sedgwick, 2003).

O comportamento do indivíduo que lidera uma classe em situação de ensino, tem sido alvo de estudos que procuram identificar e analisar o processo de ensino aprendizagem, em particular no contexto da educação física e treino. (Simões, 2013).

Uma análise atenta aos estudos produzidos no âmbito das ciências do desporto permite-nos constatar a existência de um leque variado de estudos direcionados para a descrição e análise do comportamento do treinador em treino e em competição (Ford, Yates & Williams, 2010; Cushion, Harvey, Muir & Nelson, 2012).

A prossecução destes estudos tem sido concebida com recurso da utilização de diferentes sistemas de observação (Gilbert & Trudel, 2004; Smith & Cushion, 2006; Mesquita, Rosado, Januario & Barroja, 2008) que, desde o estudo pioneiro de Tharp e Gallimore (1976) com o treinador John Wooden, têm sido aplicados em diferentes modalidades, tais como: o Basebol (DeMarco, Mancini & Wuest, 1996); Basquetebol (Bloom, Crumpton & Anderson, 1999); Voleibol (Rodrigues, Rosado, Sarmiento, Ferreira & Leça-Veiga, 1993; Mesquita, Sobrinho, Rosado, Pereira & Milistetd, 2008); Andebol (Sequeira & Rodrigues, 2006; Sequeira, Hanke & Rodrigues, 2006); Ginástica (Rodrigues & Ferreira, 1995; Côté, Samela, Trudel, Baria & Russel, 1995); Hóquei no Gelo (Gilbert & Trudel, 2000) ou Futebol (Cushion & Jones, 2001; Potrac, Jones, & Cushion, 2007; Sarmiento, Leitão, Anguera & Campaniço, 2009; Ford, Yates & Williams, 2010).

3.1. A eficácia pedagógica

A busca pelo sucesso permite ter em linha de conta que o comportamento do treinador precisará de ser no sentido pedagógico, no sentido de ser igualmente o mais eficaz e eficiente tanto quanto possível, assegurando assim os resultados no treino pretendidos e mais desejados (Rodrigues, 2017).

Para o mesmo autor, os conceitos de eficiência e eficácia são dois dos conceitos elementares mais usados no processo pedagógico. O primeiro caracteriza-se pela quantidade de recursos que se vão utilizar para atingir determinado resultado, isto é, a capacidade de produzir mais com menos recursos ou a capacidade de produzir com maior qualidade e com os mesmos ou menos recursos (forma como a atividade é realizada; tempo, materiais, instrução, etc.). Já o segundo conceito distingue-se por fazer o que é indispensável para obter determinado resultado, com o intuito de satisfazer uma necessidade, por outras palavras, escolher a melhor forma de adquirir o resultado desejado (resultado da atividade realizada; aprendizagem, treino, etc.).

Sarmiento (1999) afirma que a eficácia do ensino corresponde a uma determinada eficácia no âmbito de uma continuidade que se rege pelos mesmos princípios que os do Treino Desportivo. Desta forma, neste momento fazemos uma ligação do que falamos neste capítulo para os modelos que sustentam o ensino e o sucesso pedagógico.

Numa vertente educativa, mas que facilmente se aplica no contexto do Treino Desportivo, em que é pretendido uma pedagogia eficaz e com sucesso, Pieron (1988) criou o Modelo de Estudo do Sucesso Pedagógico ^(Figura 4):

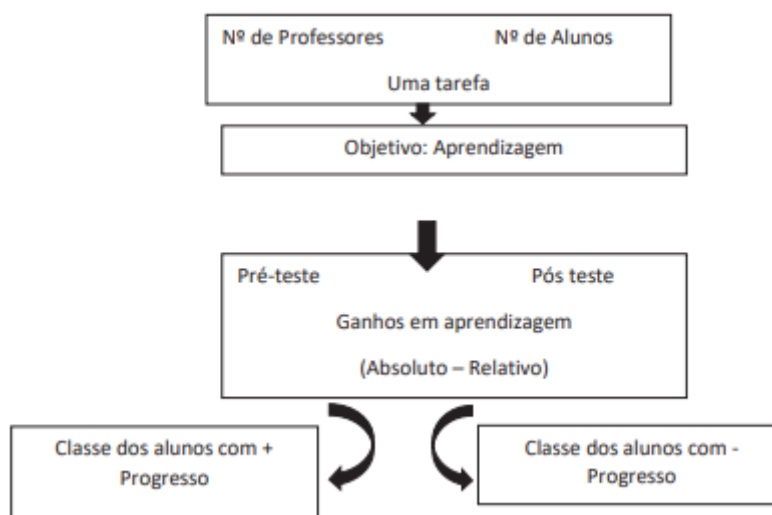


Figura 4 - Modelo de Estudo do Sucesso Pedagógico (Pieron, 1988).

Na perspetiva de Carreiro da Costa (1995) a eficácia pedagógica, pode ser entendida como uma demonstração de preocupação que todas as decisões e procedimentos confluem para a superação efetiva das necessidades e insuficiências da população visada (alunos), apurando ainda a dimensão e o grau de consecução dos efeitos educativos atingidos. No mesmo estudo, Carreiro da Costa (1995) identifica os professores incluídos no grupo dos “mais eficazes” como aqueles que (Rodrigues, 2017):

- ✚ fazem uma boa gestão do tempo de aula, aumentar o tempo de prática motora específica;
- ✚ proporcionam aos alunos instrução de qualidade científica e técnica, utilizando demonstrações frequentes;
- ✚ apoiam a prática motora com feedback focado nos aspetos críticos do desempenho;
- ✚ conseguem obter dos alunos maior empenhamento motor e cognitivo durante as aulas.

Como indicadores de um processo pedagógico eficaz, com base nas conclusões genéricas dos estudos acerca da eficácia pedagógica onde se sintetizam os principais indicadores, salientam-se os seguintes (Rodrigues, 2017):

- ✚ a gestão do tempo (total, útil e de treino e aprendizagem efetiva);
- ✚ a gestão dos recursos (humanos e materiais);
- ✚ a gestão comportamental (treinadores e atletas);
- ✚ as tarefas relevantes;
- ✚ o planeamento (decisões pré-interativas, objetivos, programação);
- ✚ as taxas de sucesso e de empenhamento;
- ✚ o feedback pedagógico (positivo, prescritivo e focado);
- ✚ o clima do treino (satisfação, motivação, entusiasmo);
- ✚ a interação verbal e não-verbal (comunicação, relação pessoal);
- ✚ o questionamento (indicador de controlo do treino e das aprendizagens);
- ✚ a avaliação regular (coerência do plano, reajustamentos);

✚ a segurança (qualidade, responsabilidade, profissionalismo).

Para um ensino eficaz, a comunicação assume um lugar de destaque (Castañer, Camerino, Anguera, & Jonsson, 2010). A comunicação é considerada como um fator que promove as relações interpessoais e, quando efetiva, é muitas vezes no meio desportivo a diferença entre o sucesso e o insucesso (Silva & Beresford, 2004). Alguns fatores de eficácia na atuação do professor ou treinador, são, perante Rosado, Virtuoso e Mesquita (2004), a competência para diagnosticar erros técnicos e para prescrever soluções, bem como saber corrigir (Simões, 2013).

A comunicação é a “chave” da eficácia pedagógica do treinador. Os treinadores bons comunicadores são, normalmente, treinadores eficazes que recorrem à comunicação essencialmente para informar, controlar, motivar e expressar emoções (por outras palavras, as quatro grandes funções da comunicação). Mesmo assim, existem barreiras que dificultam o processo de comunicação, as quais o treinador deve conhecer a fim de saber lidar com a sua existência e potenciar a sua capacidade de comunicação (Mesquita et al., 2021).

A eficácia pedagógica no Treino Desportivo depende, grandemente, da capacidade de o treinador saber gerir, saber ensinar e ser capaz de criar “climas” de prática que estimulem a participação e a aprendizagem. Neste sentido, a otimização das dimensões didáticas, isto é, a gestão, a instrução e o “clima” (de treino), é determinante para conferir ao processo de treino estrutura e qualidade, logo, eficácia pedagógica. Enquanto a gestão se centra sobretudo na organização, funcionalidade e monitorização do processo de ensino-aprendizagem, a instrução corresponde a todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica do treinador, e o “clima” de aprendizagem ao ambiente e envolvimento de participação criado durante a prática desportiva. A conjugação das três dimensões didáticas é essencial para a otimização da eficácia pedagógica do treinador, porquanto dependem umas das outras, sendo, por isso, fundamental que o treinador preste a mesma atenção a todas na estruturação do processo de treino (Coelho, 2016).

Neste universo de investigação e de referência a indicadores, pode-se aferir que a intervenção dos treinadores determina o seu sucesso pedagógico, relacionado o seu comportamento com a sua eficácia pedagógica. Segundo Rodrigues e Sequeira (2017), era preferível ter-se mais certeza destas diretrizes para o sucesso, no entanto surgem questões: Como garantir o sucesso pedagógico do Treinador, nos treinos e nas competições? Existem comportamentos ou estratégias pedagógicas que permitam identificar a diferença entre os treinadores com sucesso pedagógico e os que não evidenciam esse sucesso?

Petrica (1997) salienta que quando falamos em ensino, de preparação para o ensino, de formação de professores, do ato de ensinar, de processo de ensino e de análise do processo de ensino, estamos naturalmente a pensar em sucesso pedagógico. Assim, Pieron (1988) organizou e descreveu as variáveis que devem ser consideradas no favorecimento do ensino de atividades físicas desportivas, com vista ao êxito pedagógico:

✚ **Compromisso motor** – diz respeito ao tempo efetivo durante o qual o aluno está a realizar uma atividade motriz durante a sessão;

- ✚ **Clima positivo** – diretamente ligado à obtenção de êxito com a prática, e quando essa prática é realizada de uma forma agradável, num clima de apoio e ajuda por parte do professor;
- ✚ **Feedback** - Uma informação frequente e de qualidade do estado das ações motrizes do aluno;
- ✚ **Organização do trabalho da classe** – Organização das condições de prática da atividade.

3.2. A intervenção pedagógica do professor/treinador

Assumindo desde logo que o Desporto é um fator social total, completo e expandido, integrando e interagindo com inúmeras áreas, dimensões e contextos sociais, a ação do treinador no contexto do Treino Desportivo padece da abordagem a uma grande quantidade de possibilidades e complexidades. A começar logo pela especificidade de uma modalidade desportiva, que acarreta em si influências, determinantes e constrangimentos, que nos leva imediatamente a entender que cada desporto manifesta uma complexidade específica e conjuntural e por isso, torna impossível retirar conclusões generalistas. Por essa razão, a intervenção pedagógica do treinador é demarcada pela complexidade do fenómeno desportivo (Rodrigues & Sequeira, 2017).

A intervenção pedagógica exige por parte do professor/treinador o domínio de um vasto reportório de habilidades/técnicas de ensino para que possa dar resposta às características e exigências do desporto/da aula em si (Leal & Costa, 2017; Pacheco, 2002).

De acordo com Pierón (1991), Siedentop (1991) ou Gonçalves (2020) a intervenção pedagógica constitui-se de quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina, estando presentes de forma sistemática e simultânea nos vários episódios de ensino.

Petrica (2003; 1989) refere que alguns comportamentos de ensino, como a capacidade de organizar a aula, de explicar clara e concisamente as tarefas a realizar, de oferecer situações de atividade solicitantes, de colocar questões aos alunos, de reduzir o tempo de transição entre exercícios, de detetar as primeiras manifestações de um comportamento inadequado dos alunos, de criar um ambiente de trabalho positivo, de evitar minimizar um aluno perante os outros, de controlar a aprendizagem regularmente, de ajustar o grau de dificuldade das tarefas às aptidões dos alunos e de dar feedbacks significativos, parecem estar intimamente ligadas à eficácia da atividade do professor (Batista et al., 2019).

Rodrigues (2000) considera que existem dimensões semelhantes a um professor e a um treinador, como principais funções pedagógicas de ambos:

- ✚ **Instrução** – Comunicação das tarefas como seja a informação e a demonstração, ao questionamento, e às situações de feedback acerca das tarefas realizadas pelos atletas, através de correção, avaliação positiva e avaliação negativa;
- ✚ **Organização** – Gestão das tarefas, e materiais inerentes às mesmas, assim como à gestão de grupos;

- ✚ **Interação** – Afetividade positiva e negativa expressada pelo treinador, assim como à pressão exercida para o encorajamento nas tarefas e às conversas com diferenciados intervenientes (outros treinadores, atletas);
- ✚ **Controlo** – Situações que permitem controlar o grupo, seja através da observação silenciosa dos atletas ou da atenção às intervenções verbais;
- ✚ **Atividade** – Situações de atividade motora realizada pelo treinador em simultâneo com os seus atletas.

Pieron (1984a, 1988, 1992) afirma que o professor, sendo o responsável pelo que acontece na aula e, à partida, pelas decisões a tomar, tendo em conta que especifica e operacionaliza os objetivos, programa as atividades, escolhe, identifica e define as tarefas que os seus alunos deverão realizar; opta pela adoção das disposições materiais para a prática; conduz a ação na aula; define e realiza a avaliação dos alunos.

Caso o professor não tome decisões, e se deixe conduzir pelos acontecimentos, arrisca-se a perder de vista os objetivos a curto ou a longo prazo que deveria perseguir e, a partir do momento em que não os controla, o progresso registado pelos alunos pode ser bastante reduzido Pieron (1986a).

Deste modo, a partir do momento em que são os alunos a escolher as atividades, desde que são eles os responsáveis pelo planeamento (planificação), o ensino tem resultados negativos quando comparados a uma situação em que é o professor que toma essas decisões (Rosenshine, 1978).

Perante o acima exposto, é pertinente a investigação e conseqüentemente, surgem diversos estudos com o intuito de identificar e estudar os comportamentos que se verificam na aula/no treino, sendo o professor/treinador o ponto de partida (Petrica 1997, 2003).

Segundo Petrica (1997, 2003) são três os tipos de variáveis do processo de ensino em Educação Física que têm estão relacionados com a atividade ou o comportamento do professor/treinador na condução da aula/do treino, sendo eles:

- ✚ O comportamento de gestão do tempo de que dispõe para dar a aula;
- ✚ O comportamento relacionado com as principais funções de ensino;
- ✚ As situações de ensino que cria nas aulas.

3.2.1. Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino

Uma primeira habilidade de ensino do professor, e particularmente do que leciona a Educação Física, é a sua capacidade para gerir o tempo de que dispõe para conduzir cada uma das aulas. Como sabemos, nem todo o tempo de que o professor dispõe pode ser utilizado para a transmissão de conteúdos ou para os alunos praticarem as atividades propostas, pois algum terá de ser gasto na colocação e na arrumação do material, na formação de grupos de trabalho, nos deslocamentos para os locais de trabalho, ou para os alunos poderem descansar do esforço que acabaram de fazer (Petrica, 1997, 2003).

Através da investigação, percebeu-se que a gestão do tempo de aula era um ponto fulcral para o sucesso do professor, em que Carreiro da Costa (1984), os professores

mais eficazes são os melhores gestores do tempo que dispõem para as suas aulas. Sendo assim, tendo este tema sido alvo de diversos estudos, distinguiram-se vários conceitos dentro da gestão do tempo de aula, como: tempo programa, tempo útil, tempo de informação, tempo de transição, tempo disponível para a prática e tempo passado na tarefa (Petrica, 2003).

Petrica (1989) procurou conhecer a estabilidade dos comportamentos de gestão do tempo de aula em dois professores, um do ensino Básico e outro do ensino Secundário (Petrica, 1989), e verificou que o tempo de informação médio era de 33,7% do tempo útil, no primeiro, e 33%, no segundo; o tempo de transição de 21,9% e 15,5%; e o tempo disponível para a prática de 44% e 50,8%, respetivamente, para as doze aulas em que foram observados.

Por sua vez, Pieron e Piron (1981) verificaram, em situação de microensino, que as classes com níveis de progresso superior passaram menos tempo em transição e mais tempo a receber informação relacionada com o conteúdo de ensino. No que respeita à prática da habilidade motora em causa, aqueles autores descobriram que as classes de maior progresso passaram 42,9% do tempo útil e 61,7% do tempo disponível para a prática a repetir o exercício, enquanto as classes menos eficazes passaram 29,5% e 40,4%, respetivamente. Este estudo veio confirmar a relação existente entre os comportamentos de gestão do tempo de que os professores dispõem para dar a aula e a eficácia no ensino das atividades físicas (Petrica, 2003).

Para Pieron (1984a), o tempo de apresentação das atividades raramente deveria exceder os 15% do tempo útil, e conseguir disponibilizar para a prática um tempo da ordem dos 70% a 80% daquela variável, parecem valores bastante razoáveis na metodologia do ensino das atividades físicas.

Existem várias condições de sucesso no ensino das atividades físicas entre as quais tornar o tempo útil da aula o mais elevado possível, utilizá-lo de forma adequada, reduzindo ao mínimo indispensável os tempos de informação e de transição para consequentemente maximizar o tempo disponível para a prática, e organizar o ensino de modo a evitar tempos de espera prolongados e comportamentos fora da tarefa, tirando proveito do equipamento disponível e tornando produtivos os tempos de espera (Carreiro da Costa, 1984).

Para Petrica (2003), a primeira impressão acerca do comportamento do professor pode ser alcançada por intermédio do conhecimento da forma como este gere o tempo que tem para dar as suas aulas.

Ora, se para lecionar nas aulas de Educação Física, os professores mais eficazes são aqueles que gerem melhor o tempo de aula, no contexto do treino passa-se exatamente o mesmo, isto é, treinadores bons gestores aproveitam o tempo de treino que têm para uma máxima eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O tempo de treino consiste num dos aspetos mais importantes que o treinador tem de cuidar, por isso, uma má gestão do tempo de treino compromete a concretização dos objetivos traçados, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento do praticante. Importa, nesse sentido, recapitular que quanto maior for o tempo de prática motora dos praticantes, mais tempo o treinador lhes proporciona para aprenderem (Mesquita et al., 2021).

Para o treinador otimizar o tempo potencial de aprendizagem dos praticantes, Mesquita et al. (2021) recomenda, em termos metodológicos, os seguintes procedimentos didáticos:

- ✚ **Aumentar o tempo útil de treino** - tempo de treino que o treinador dispõe depois de retirado o tempo gasto pelos praticantes no balneário):
 - ✓ Não abdicar do cumprimento dos horários;
 - ✓ Inculir nos praticantes, rotinas de procedimentos no balneário para se equiparem rápido e bem;
 - ✓ Reduzir ao mínimo as tarefas administrativas.

- ✚ **Aumentar o tempo disponível para a prática** - tempo que resta após se retirar o tempo útil e o tempo gasto a dar informação aos praticantes ou na transição de exercícios):
 - ✓ Reduzir ao mínimo necessário os tempos de transição e de informação, sendo que não deve encurtar o tempo de informação caso seja necessário detalhar algum aspeto, por ser novo ou não ter sido bem compreendido pelos praticantes;
 - ✓ Fornecer explicações claras, precisas e concisas aos praticantes acerca das atividades de treino;
 - ✓ Encadear de forma lógica, mas rentável, os locais e a forma de realização de exercícios, atendendo ao espaço que dispõe e à sequência de realização;
 - ✓ Utilizar sinalética gestual, previamente estabelecida e compreendida pelos praticantes, para interromper e reunir os praticantes com celeridade.

- ✚ **Aumentar o tempo potencial de aprendizagem** - tempo que os praticantes passam efetivamente a realizar os exercícios com sucesso):
 - ✓ Escolher exercícios de fácil organização que promovam elevado número de repetições e que motivem os praticantes;
 - ✓ Ajustar o número de praticantes envolvidos nos exercícios às características destes, evitando ter praticantes em situação de “espera”;
 - ✓ Adequar o grau de dificuldade dos exercícios ao nível de desempenho dos praticantes, uma vez que exercícios demasiado fáceis promovem desinteresse e aqueles que são demasiado difíceis podem desencadear frustração e, conseqüentemente, desconcentração e alheamento;
 - ✓ Colocar os praticantes em grupos homogêneos, de acordo com o seu nível de competência desportiva, quando os exercícios são vocacionados para a melhoria individual, e em grupos mais heterogêneos quando a colaboração e a prestação coletiva são determinantes para estimular a cooperação e entreajuda;
 - ✓ Selecionar criteriosamente as formas de organização dos exercícios, para manter o máximo possível de praticantes a realizar, simultaneamente, o exercício;
 - ✓ Comunicar com os praticantes enquanto praticam, emitindo-lhes feedback;

- ✓ Criar um ambiente positivo de treino através da boa disposição, do apelo à entrega e cooperação na realização de todas as atividades de treino.

3.2.2. Comportamento relacionado com as Principais Funções de Ensino

Na partilha dos duzentos e setenta e nove documentos que analisou e que comportavam os dados provenientes da observação sistemática, Pieron (1986a) averiguou que 28,7% eram referentes aos comportamentos do professor (Petrica, 2003).

Dos noventa e dois estudos correspondentes, reportados sob a rubrica comportamentos do professor, à luz do paradigma presságio-processo-produto, vinte e nove (31,5%) representavam as variáveis de contexto, ou seja, ao contexto em que decorriam as aulas; catorze (15,2%) às variáveis de programa, isto é, às diferentes modalidades desportivas abordadas, conteúdos, metodologias ou avaliação; e as restantes repartiam-se entre estudos que associavam as características do professor e a sua condução do processo de ensino (14,1%), ou não tinham uma identificação clara das variáveis concernentes (Petrica, 2003).

Coloca-se, assim em evidência, a importância que a observação do comportamento relacionado com as principais funções de ensino tem assumido, na investigação em educação que tem utilizado a observação como primeira metodologia de análise (Petrica, 2003), e que facilmente poderemos transportar para a investigação no contexto do treino.

Como é sabido, os diversos sistemas de observação desenvolvidos permitem observar o professor na situação real de ensino, com vista a poder elaborar e estabelecer aquilo a que se chama o perfil das suas intervenções ou dos seus comportamentos de ensino.

Define-se o perfil das intervenções ou dos comportamentos do professor (Pieron, 1983, 1986a; Correia, 1985; Sena Lino, 1986; Petrica 1997; Rosado et al., 1997), como a repartição quantitativa das suas intervenções ou comportamentos de ensino, representadas graficamente por um gráfico de barras horizontais permitindo, assim, obter uma imagem global da distribuição percentual de cada uma das diferentes funções de ensino, em relação ao tempo útil da aula. Através dele podemos, desde logo, ter uma imagem do professor, que representa e que nos vai permitir saber como distribui as funções de ensino, isto é, qual a percentagem de tempo que dedica a cada uma delas e, portanto, conhecer as suas características comportamentais enquanto ensina (Petrica, 2003).

Quando intervém, o professor organiza, apresenta o conteúdo, por vezes demonstra, transmite ao aluno feedbacks, exerce funções de afetividade e observa o comportamento dos seus alunos (Petrica, 2003; 1989).

A apresentação de conteúdos (instrução) segundo Piéron (1986), corresponde normalmente a uma percentagem de 10 a 25% da totalidade das intervenções ocorrentes. Carreiro da Costa (1988) verificou que os professores mais eficazes proporcionavam mais instrução aos seus alunos, ilustrando através de demonstrações

o que diziam e, ainda, tendiam a fornecer maior número de feedbacks apropriados, do que a média geral (Petrica, 2003).

Devido à importância da reação à prestação motora dos alunos, o feedback constitui a única forma de diagnóstico de que o professor dispõe na aula para tal (Petrica, 2003; 1989). Num estudo que efetuado pelos mesmo autor, em que comparava um professor do ensino Básico com um professor do ensino Secundário, verificou-se que os seus valores se situaram entre os 7,1 e os 10%, respetivamente, valores muito inferiores aos encontrados por Pieron (1986a), que se situavam entre os 19,9 e os 27%, respetivamente em professores e estagiários.

No que toca à observação, Robalo (1988) destaca valores na ordem dos 21% da totalidade das ocorrências durante a aula em Educação Física. Pieron (1986a) indica valores entre os 19,5 e os 36,9%, valores muito pequenos quando comparados com os de Petrica (1989), que se aproximavam muito de 50%. A observação detalhada é fundamental, para que o treinador realize a sua atividade de forma eficaz, uma vez que permite a recolha de um conjunto de informações importantes que vão fazer toda a diferença relativamente à informação a emitir aos jogadores e atletas (Rodrigues & Sequeira, 2017).

Outro dos comportamentos de ensino é a organização que está relacionado com as funções de fornecimento, transporte e colocação do material didático, ou com as questões de disciplina e condução da turma, que representa, segundo Piéron (1981) uma parcela importante do total de intervenções, mais de 20%, Já Telama et al. (1992) referem que cerca de 19% do tempo observado é despendido nessas tarefas de organização. Tendo em conta o Tempo de Informação, segundo Piéron (1984), não deve exceder 15% do Tempo útil e o Tempo Disponível para a Prática a disponibilizar deverá ser cerca de 70%.

Relativamente à afetividade, apesar de apresentar uma expressão mais reduzida (cerca de 1,5%) (Piéron, 1986), parece assumir um papel importante no sucesso do ensino das atividades físicas, se facilitar o desenvolvimento de um clima positivo na turma (Siedentop, 1983). No contexto do treino também os treinadores têm a preocupação em criar um ambiente positivo de aprendizagem, sendo mais frequentes os comportamentos de elogio que os de repreensão, com o objetivo de criar um melhor rendimento e eficácia dos jogadores. A maior utilização do elogio pretende que os jogadores acreditem nas suas capacidades individuais e coletivas, melhorando a confiança e eficácia importantes para atingir os resultados pretendidos (Potrac, Jones, & Armour, 2002; Potrac, Jones, & Cushion, 2007). Potrac et al. (2002) referem que os níveis altos de elogios podem ser considerados como estratégia para aumentar o seu poder legítimo, pois reforça a incidência de comportamentos desejados efetuados pelos jogadores (Rodrigues & Sequeira, 2017).

3.2.2.1. A Instrução

A literatura, através de inúmeros estudiosos sobre o tema (Pieron, 1986, 1986a; Correia, 1985; Sena Lino, 1986; Robalo, 1988a; Petrica, 1989, 1997; Carreiro da Costa & Pieron, 1990), descreve a instrução como as *“intervenções do professor referentes à*

matéria de ensino, à maneira de realizar os exercícios, de uma forma verbal ou com o apoio da simulação, demonstração ou qualquer imagem que permita aos alunos entender a mensagem que lhes está a ser transmitida” (Petrica, 2003, p.115).

Na mesma linha, Siedentop (1991) refere-se à instrução como os comportamentos de ensino, verbais ou não verbais, que fazem parte do leque de ferramentas de professores ou treinadores para comunicar informação substantiva.

Instruir de forma efetiva é considerado um fator crucial na busca de uma performance desportiva otimizada, em que uma instrução o mais efetiva possível resultará num maior benefício na performance dos atletas (More & Franks, 1996). Assim, o treinador tem a responsabilidade de estruturar o conteúdo para os atletas, sabendo quanta informação precisa ser dada de uma só vez; perceber como relacionar esta informação de uma forma significativa; e ainda como focar o aluno para uma informação relevante (Rink, 1994).

Para tal, Sobrinho (2007) defende que uma estratégia significativa neste sentido, é o recurso a palavras-chave. Cutton e Landin (1994), citado por Mesquita (1998b), mencionam ainda como estratégias de intervenção, as explicações e as demonstrações, que intencionam focar a atenção do praticante no que é essencial para o cumprimento eficaz das tarefas.

Rink e Werner (1989) sugerem que, uma tarefa apropriada e devidamente apresentada pelos professores, apresenta uma relação direta com a qualidade de resposta dos alunos. Por outro lado, informações inexatas e globais ou gerais, ministradas para os aprendizes na apresentação das tarefas resultam em respostas inapropriadas dos mesmos (Rink & Werner, 1987). Também Silverman, Subramanian e Woods (1998) corroboram que apresentações frequentemente pouco claras incutem uma ambiguidade durante a prática.

Nesta ordem, Mesquita, Januário e Breia (2007) defendem que quando o treinador informa, sobretudo acerca do conteúdo da prática, ele necessita de controlar a ambiguidade. Ambiguidade esta que pode ser reduzida usando uma maior clareza, emergindo numa maior conclusão da tarefa e maior aderência, melhorando desta forma, o processo de ensino aprendizagem (Sobrinho, 2007).

Alguns autores consideram que os professores mais eficazes dedicam mais tempo à apresentação da tarefa (Yerg, 1977, 1981; Pieron & Piron, 1981; Phillips & Carlisle, 1983).

Werner e Rink (1989) investigaram que a efetividade dos professores parece ser melhorada com o recurso de uma apresentação das tarefas centrada no uso de sugestões qualitativas, uso de demonstração visual juntos com a explicação verbal e número apropriado de sugestões. No mesmo sentido, Carreiro da Costa (1995) destaca que eles se distinguem pela capacidade que revelam em proporcionar aos alunos uma instrução de maior qualidade científica e técnica, centrada fundamentalmente na informação dos requisitos técnicos de execução da tarefa a aprender, explicitada frequentemente com demonstrações.

Na perspetiva de Mesquita (1998a, p. 60), *“a apresentação das tarefas reivindica o recurso a estratégias capazes de acentuar a dinâmica dos movimentos a executar por explicitação das condições de prática”*.

Os diversos modelos de instrução não abdicam da qualidade de apresentação das tarefas. Contudo, é submetida de forma singular quanto à sua lógica de instrução, da qual se caracteriza a partir da análise de cinco dimensões do processo institucional (Anderson, 1989; Mesquita (2006; citados por Sobrinho, 2007):

- ✚ os objetivos da aprendizagem;
- ✚ os papéis de instrução do professor;
- ✚ os papéis dos alunos na produção de sua própria aprendizagem;
- ✚ a natureza das tarefas de aprendizagem;
- ✚ e o envolvimento social enquanto contexto para a aprendizagem individual.

Para executar a apresentação da tarefa, os professores podem aplicar a instrução verbal simples (Petrica, 2003):

- ✚ suportada pela demonstração, realizada por eles ou recorrendo à colaboração de alunos;
- ✚ suportada pela apresentação de uma ou de um conjunto de imagens fotográficas, com o recurso ao vídeo e suas inegáveis facilidades, como as funções de paragem da imagem, câmara lenta ou repetição da sequência.

É, pois, natural que esta multiplicidade de aspetos tenha seduzido a investigação a procurar estudá-la de uma forma mais elaborada, recorrendo a sistemas de análise multidimensional (Petrica, 2003).

Com esse propósito, Carreiro da Costa (1988) desenvolveu o SAMI, Sistema de Análise Multidimensional de Instrução, destinado a estudar a instrução sob diferentes dimensões como, a finalidade, o conteúdo, o valor e a forma. Já com esse tipo de preocupação, Pieron (1982), para comparar os professores em formação com os professores especialistas, tinha utilizado um sistema que incluía a informação simples, a informação com suporte visual, a demonstração, o simulacro e a demonstração do aluno (Petrica (2003), à semelhança do usado na presente investigação).

Os estudos acerca da instrução vem ocupando a agenda da investigação há muito tempo, revelando uma elevada utilização por diversos treinadores em diversos desportos (Tharp & Gallimore, 1976; Lacy & Darst, 1985; Claxton, 1988; Lacy & Goldston, 1990; Seagrave & Ciancio, 1990; Cushion & Jones, 2001; Horton, Baker & Deakin, 2005; Potrac, Jones & Cushion, 2007), tal como se pode observar de forma mais pormenorizada na tabela abaixo (Tabela 4):

Tabela 4 - Estudos realizados no contexto do Treino Desportivo.

Autor(es) (Modalidade)	Amostra	Objetivo(s)	Instrumento	Resultados/Conclusões
Rodrigues (1995) (Voleibol)	10 treinadores ao longo de 91 treinos.	Analisar diferenças de comportamento de acordo: - com os objetivos dos treinos em diferentes momentos da época desportiva (preparatório e pré-competição) - com o resultado da competição (após vitória e após derrota).	S.O.T.A.	O comportamento do treinador de voleibol, em relação às suas principais funções pedagógicas (instrução; organização; interação; controlo; atividade), observado em situações de treino, não é significativamente diferente em função do objetivo que o treino persegue, considerando o momento da época desportiva e sua relação com a competição mais imediata, e do nível de prática dos atletas.
Rosado et al. (1997) (Atletismo)		Estudar o comportamento do professor com especializações diferenciadas.		<p>Sistema de Análise Multidimensional da Instrução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>dimensão objetivo</u>: identificação do contexto, apresentação da tarefa e do conteúdo, definição das finalidades e do objetivo, verificação da compreensão e dos conhecimentos, reformulação da instrução, e realização da extensão dos conteúdos; - <u>dimensão forma</u>: instrução verbal, visual ou mista; - <u>dimensão direção</u>: a instrução é dirigida a toda a classe, a um grupo de alunos ou individualmente; - <u>dimensão partes da aula</u>: parte da aula em que a instrução era produzida.
Jones, Housner e Kornspan (1997) (Basquetebol)	20 treinadores de basquetebol	Comparar os treinadores em função da experiência (10 considerados experientes e 10 considerados inexperientes).	CBAS	<ul style="list-style-type: none"> - Os comportamentos de instrução eram predominantes entre os treinadores experientes e inexperientes (90.2% e 78.4%, respetivamente); - Os treinadores experientes exibiram significativamente mais instruções técnicas (50% mais do que os inexperientes), enquanto os treinadores inexperientes exibiram taxas elevadas de observação silenciosa (12%, três vezes mais do que os experientes).
Horton, Baker e Deakin (2005) (Basquetebol, Futebol e Basquetebol em Cadeira de Rodas)	5 treinadores nacionais canadenses	Examinar o comportamento do treino de 5 treinadores nacionais canadenses.	Revised Coaching Behavior Recording Form (RCBRF) de Bloom et al. (1999).	<ul style="list-style-type: none"> - A instrução constitui a maioria do comportamento dos treinadores; - A instrução tática foi a forma dominante de instrução; - Diferenças notáveis entre as medidas de frequência e duração para a instrução tática e a taxa de elogio/encorajamento.

Potrac, Jones, e Armour (2002); Potrac, Jones, e Cushion (2007) (Futebol)	Treinadores profissionais do futebol inglês			Foram registados os seguintes valores de instrução: 3,35% (Potrac, Jones, & Armour, 2002) e 3,01% (Potrac, Jones, & Cushion, 2007).
Mesquita, Sobrinho, Pereira e Milistetd (2008) (Voleibol)	Treinadores do sector de formação amadores de Voleibol	- Analisar o comportamento do treinador no treino nas modalidades de Futebol e Voleibol;	Arizona State University Observation Instrument (ASUOI).	- Os treinadores apresentam valores mais altos relativos à correção, explicação e feedback específico (pós-instrução) relativamente à instrução simultânea emitida durante a prática.
Cushion e Jones (2001) (Futebol)	Treinadores profissionais do sector de formação de futebol	- Analisar o processo de instrução em treino numa perspetiva social.		A instrução revela 3,41% dos comportamentos observados, não havendo grandes diferenças entre as duas ligas observadas.
Mesquita et al. (2008) (Voleibol)	Treinadores amadores de jovens de Voleibol			Registaram valores para o comportamento demonstração de 2,37%.
Potrac, Jones e Cushion (2007) (Futebol)	Treinadores ingleses de futebol de alto nível.	Analisar os comportamentos de treino.		De um total de 15,723 comportamentos registados, quase dois terços (59.84%) eram comportamentos relacionados com a instrução.
Vicente (2011) (Futebol)	12 treinadores do setor de formação (6 de escolas e 6 de infantis).	Estudar a instrução emitida no processo de treino.		Os treinadores: - emitem em média uma quantidade de instrução de 3,83 UI/ Min., com um conteúdo maioritariamente psicológico, seguindo-se a informação relativa à técnica ofensiva, tática individual e tática coletiva; - revelaram ter preocupação de emitir informação nos momentos de prática motora, a fim de reduzir os tempos mortos do treino.

Na ótica de Mesquita et al. (2021), a instrução pressupõe que a informação, enquanto função da comunicação, seja orientada para transmitir especificamente elementos correlatos ao processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito da sessão de treino, a instrução decorre em três grandes momentos: antes da prática (preleções, apresentação de exercícios, explicações, demonstrações), durante a prática (feedback e reinstrução), e após a prática (debate sobre a prática desenvolvida) (Rosado & Mesquita, 2011). No entanto, fruto do Sistema de Observação utilizado no presente estudo, que defende que a instrução corresponde às intervenções respeitantes aos conteúdos de treino, à maneira de realizar um exercício, produzindo-se antes da atividade motora dos atletas, apenas focaremos a atenção no “antes da prática”.

No início da sessão de treino, referente à concretização de uma função instrucional, motivacional e organizacional, envolvendo diferentes fases, o treinador deve obedecer às seguintes fases (Mesquita et al., 2021):

- ✚ **Apresentação dos objetivos da sessão** - clarificação do enquadramento do treino nos objetivos mais gerais;
- ✚ **Relação com sessões anteriores ou seguintes** - explicação das relações que as sessões estabelecem umas com as outras. É uma forma de manter os praticantes interessados, mais participativos e que estes possam compreender melhor o processo;
- ✚ **Apresentação dos conteúdos propriamente ditos** - síntese da matéria a ser abordada, com especial ênfase para as aprendizagens/treino de componentes críticas;
- ✚ **Apresentação das condições de realização e normas organizativas** - definição de grupos, sinais de transição, reunião ou atenção;
- ✚ **Controlo da compreensão da informação** - colocação de questões concretas aos praticantes, de modo a aferir se eles compreenderam o que é necessário trabalhar.

Numa fase posterior, ocorre a apresentação dos exercícios, onde a informação pretende esclarecer o praticante acerca do “que fazer e como fazer”, do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e, ainda, da organização da própria prática, nomeadamente na formação de grupos e na determinação de espaços, equipamentos e tempo de prática concedido. Na apresentação dos exercícios é fundamental que o treinador não se esqueça de destacar os aspetos relevantes do exercício, tanto do foro organizativo, como relacionados com o conteúdo de treino a ser desenvolvido (Mesquita et al., 2021).

Para a instrução se tornar mais efetiva, Mesquita et al. (2021) sugere, em termos metodológicos, as seguintes estratégias didáticas na apresentação dos exercícios de treino:

- ✚ A explicação do objetivo, interesse e utilidade do exercício;
- ✚ A identificação dos critérios de êxito;
- ✚ O recurso à demonstração (simultaneamente ou a seguir): corresponde à exemplificação visual de um padrão de referência;

- ✚ A utilização de palavras-chave: são palavras ou frases concisas para focar a atenção dos praticantes em elementos críticos a desenvolver (e.g. corpo atrás da bola);
- ✚ A apresentação das condições de realização (regras organizativas);
- ✚ A apresentação de variantes (tornando mais fácil ou mais difícil a execução);
- ✚ A verificação da compreensão por parte dos praticantes.

3.2.2.2. O Feedback

Entende-se por feedback pedagógico o comportamento de reação do professor à resposta motora de um (ou mais) participante(s) ou atleta, com o objetivo de modificar esta resposta, no sentido da aquisição ou melhorar a realização de uma ação tática/habilidade técnica e/ou realização de um exercício (Fishman & Tobey, 1978; Mesquita et al., 2021), fornecendo informações aos indivíduos sobre o desempenho durante ou após a execução de um movimento (Magill, 2000), sendo uma intervenção pedagógica de ensino que depende da atividade motriz do(s) aluno(s) (Pieron, 1988).

O feedback é bastante importante e assume um papel crucial na preparação do treinador/atleta/professor, porque, para além da carga afetiva que transporta, ajuda muito a melhorar o clima da sala de aula/treino e permite fornecer ao praticante uma informação, várias vezes indispensável, sobre a prestação do atleta (Petrica, 2003).

Com base numa seleção e processamento da informação pertinente recolhida durante a observação dos praticantes e do ambiente de treino/competição, o feedback resulta de uma competente tomada de decisões oportunas. Por isso, o feedback pedagógico envolve duas fases distintas (Mesquita et al., 2021):

- 1) **Diagnóstico** - identificação do erro, análise sobre a sua natureza e importância e identificação das suas causas;
- 2) **Prescrição** - emissão de um feedback na qual o treinador aponta uma solução, uma reinstrução e/ou a apresentação de atividades de aprendizagem/treino alternativas.

Portanto, a qualidade do feedback pedagógico depende, em grande parte, do conhecimento e capacidade de intervenção pedagógica do professor (Pieron & Delmelle, 1983a; Pieron, 1984a, 1986a; Mota, 1989; Carlier, Radelet & Renard, 1991; Rosado, 1995, 1997), surgindo como resultado de uma sequência que implica a capacidade de:

- ✚ detetar erros de performance e as suas características marcantes;
- ✚ estimar o impacto duma intervenção e a decisão de reagir ou não, face aos erros detetados;
- ✚ determinar as causas e de encontrar os meios ou tipo de reações a escolher, face à natureza do erro cometido e ao nível etário a que se dirige, para reduzir esse erro, ou anulá-lo.

Segundo Pieron (1984a), o feedback advém de uma habilidade para tomar decisões oportunas sobre a base de uma informação pertinente recolhida depois duma

observação formal (com a ajuda de instrumentos de observação) ou informal (baseada na simples competência profissional).

É consensual o papel fundamental do feedback no campo da aprendizagem motora. Os estudos de laboratório acerca do feedback e do conhecimento dos resultados concluíram, de acordo com Behets (1989), que a informação acerca da resposta motora é crítica para a melhoria (Petrica, 2003). Noutro sentido, refere Pieron (1984a) que também em psicologia, múltiplas experiências mostram que um conhecimento do resultado, ou da prestação, estabelece um elemento de progresso na aquisição das habilidades motoras pelo aprendiz.

No ensino geral, vários investigadores também destacam o papel do feedback do professor/treinador como sendo uma competência, destreza ou habilidade pedagógica das mais importantes (Petrica, 2003). Assim, Mota (1989) divide as funções do feedback em:

- ✚ **Função de motivação:** Conhecimento dos resultados e o conhecimento da prestação; e valência afetiva com carácter positivo ou negativo;
- ✚ **Função de reforço:** Intenção, forma, reação específica e função de informação.

A emissão de feedbacks é uma das principais responsabilidades do treinador, pois dele depende, em larga escala, que o atleta alcance e tenha noção do que está a ser realizado, seja de forma certa ou errada, para que a sua performance seja melhorada (Lee, Keh & Magill, 1993; Markland & Martinek, 1988; Thomanson, 1998). Para o efeito, o feedback poderá tornar-se manifestamente vital na aprendizagem, ao servir como uma importante forma de motivação (Koka & Hein, 2003).

Com base em Pestana (2006), um treinador poderá influenciar positivamente ou negativamente a prestação do atleta através da sua capacidade de saber comunicar; sendo o feedback uma das técnicas de intervenção pedagógicas fulcrais para modificar o comportamento e a prestação motora do atleta. A par de Mesquita et al. (2021) também Rosado, Virtuoso e Mesquita (2004) já referiam que o fator de eficácia do comportamento do treinador está inteiramente relacionado com a competência para diagnosticar erros de nível técnico e para prescrever soluções.

Quando falamos no feedback, ou se quisermos, no comportamento de reação à prestação motora dos alunos/atletas, a literatura enaltece que a sua análise é, normalmente, realizada, por um lado, sob o prisma quantitativo ao tentar determinar a importância da retroação no conjunto da relação de ensino e por outro lado, qualitativo na medida da procura de uma informação quanto à sua estrutura através de uma análise multidimensional (Pieron, 1986a).

Perante os mesmos autores, a importância relativa e quantitativa do feedback na relação de ensino, pode ser expressa percentualmente ou através daquilo a que se chama a taxa e a frequência do feedback. A frequência dessa manifestação comportamental diz respeito a de quanto em quanto tempo é que um professor emite um feedback, ao passo que a taxa corresponde ao número de feedbacks emitidos por minuto.

Batista e Rufino (2002), num estudo em que analisaram a variabilidade de comportamentos do professor de Educação Física em contexto de aula e de treino,

chegaram à conclusão que em situação de aula/ensino, o professor apresenta uma Taxa de Feedbacks mais elevada do que em situação de treino (7,59 FB/min e 7,49 FB/min respetivamente), ainda que a diferença não seja significativa. Quanto à Frequência de Feedback, os mesmos autores (Batista & Rufino, 2002) apuram que em situação de treino o professor emite frequência de feedbacks mais baixa do que em situação de aula/ensino.

Ao olharmos para a análise qualitativa da estrutura do feedback, Petrica (2003) diz-nos que é efetivada com base em sistemas de observação multidimensionais, que permitem observar a retroação de acordo com diferentes perspetivas ou pontos de vista, procurando assim obter uma imagem multifacetada da sua estrutura. Os sistemas desenvolvidos, de uma forma geral, procuram saber:

- ✚ Qual é o objetivo da reação?
- ✚ Em que consiste o seu conteúdo?
- ✚ Que forma assume a emissão?
- ✚ A quem se dirige?
- ✚ Ao que se refere, em termos gerais ou específicos?
- ✚ Qual é a sua relação com a informação anterior?

O FEED/ULg é o sistema de observação utilizado na Universidade de Liégè (Pieron & Devillers, 1980; Pieron & Delmelle, 1983a; Pieron & Delmelle, 1983b) que, com ligeiras adaptações, nomeadamente, ao nível da dimensão referencial, tem sido mais utilizado para dar conta das dimensões comportamentais, procurando responder a essas questões (Petrica, 2003).

Tal como acontece no sistema de observação utilizado no presente estudo, também Mesquita et al. (2021, p.85) esclarece que *“a natureza (ou tipo) de feedback a emitir depende do que o treinador considera ser necessário alterar (na ação tática/habilidade técnica ou exercício em geral) e, por isso, os feedbacks possuem diferentes objetivos”*, mais concretamente:

- ✚ **Feedback Descritivo** - informação que descreve a ação que o praticante está a realizar (Exemplo: “estás a fazer o passe com os apoios mal colocados”).
- ✚ **Feedback Prescritivo** - informação que indica o modo de realizar a ação (Exemplo: “coloca os apoios paralelos para conseguires fazer o passe”).
- ✚ **Feedback Avaliativo** - informação que estabelece uma apreciação do que o praticante está a realizar, podendo esta ser positiva ou negativa (Exemplo: “não é assim que se faz o passe!” (negativo); “Isso mesmo! Muito bem esse passe!” (positivo)).
- ✚ **Feedback Interrogativo** - informação que se refere a uma questão colocada ao praticante (Exemplo: o que é que achas que está a acontecer para não conseguires passar a bola direita ao teu colega?).

Para além do objetivo do feedback, e para que o treinador consiga otimizá-lo, Mesquita et al., (2021), considera a correta gestão das seguintes variáveis:

- ✚ **Frequência do feedback** - refere-se à quantidade de feedback emitido. É desejável que o praticante receba uma quantidade apreciável de informação acerca do seu desempenho, mas nunca ser em demasia, pois a informação em excesso pode tornar-se “ruído” e provocar dependência no praticante,

desviando a atenção da autoanálise e da autocrítica, indispensável ao seu desenvolvimento;

- ✚ **Especificidade do feedback** - relaciona-se com o teor e profundidade da informação a transmitir. A informação meramente apreciativa (positiva ou negativa) não contém nenhuma informação específica sobre como melhorar. Por isso, não basta dizer se a execução está ou não correta, é necessário dizer o que fazer para melhorar.
- ✚ **Ciclo do feedback** - depois da emissão do feedback inicial, o treinador deverá verificar se o respetivo teve o efeito pretendido e, caso seja necessário, emitir outro de novo. A ausência de análise das ações dos praticantes posterior à emissão do feedback é frequente e constitui um comportamento de ineficácia pedagógica do treinador.
- ✚ **Direção do feedback** - refere-se a quem é dirigido o feedback. O feedback pode ser dirigido a um praticante, a um pequeno grupo ou a todo o grupo/equipa de trabalho. Quando a ação a modificar é observada apenas num praticante, o feedback deverá ser individual, de modo a garantir a necessária individualização da correção. Quando a ação a ser alterada é observada em mais do que um praticante, a emissão de feedback deve ser dirigida ao grupo (todos os envolvidos). Os feedbacks dirigidos ao grupo constituem uma forma de modelação de comportamentos, sendo particularmente útil no início/final das sessões de treino, nos tempos de transição ou nos intervalos de recuperação.
- ✚ **Pertinência do feedback** – o feedback deve ser emitido imediatamente a seguir à execução do praticante, uma vez que potencia a sua eficácia. Em alguns casos, o feedback pode ser emitido durante a execução, permitindo corrigir uma determinada tentativa ainda no seu decorrer. Já os feedbacks emitidos muito após a execução perdem geralmente eficácia, uma vez que os pormenores de execução podem já ter sido esquecidos pelo praticante.

Num estudo realizado por Sequeira (1998), onde abordou a análise multidimensional do Feedback em situações de treino de Andebol nos escalões de formação, os feedbacks prescritivos foram os mais utilizados (67,9%), seguindo-se os Descritivos (15,6%), os Avaliativos (13,25%) e os Interrogativos (3,21%). Este autor diz-nos que os treinadores e professores de Educação Física utilizam mais Feedbacks Verbais (72,10%) e Feedbacks Mistos (26,90%), sendo os Visuais os menos utilizados (0,45%). Em termos de direção do Feedback, o mesmo autor (Sequeira, 1998) afirma que os treinadores e professores de Educação Física privilegiam os Feedbacks Individuais (82,60%) em detrimento dos de Grupo (11,8%) e os direcionados à Classe (5,68%) (Batista et al., 2019).

Williams e Hodges (2005) repararam que os treinadores, tradicionalmente, tendem a fornecer grandes quantidades de feedback com a crença de que quanto mais, melhor, e por isso, alertam para a forma de fornecer feedback. Contra esta ideia de “quanto mais, melhor”, Graça e Mesquita (2006), referem que a emissão de feedback após cada repetição pode ser prejudicial, pois não permite ao aluno a realização de uma autoanálise em relação à performance.

Assim, Williams e Hodges (2005, p. 644), defendem que *“é crucial para o treinador alcançar o correto equilíbrio entre o fornecimento de feedback suficiente para facilitar a*

aprendizagem, ao mesmo tempo em que não o fornece em demorado, de forma que mantenha o atleta adequadamente envolvido no processo de resolução de problemas”.

Entretanto, Sobrinho (2007) chama a atenção para o facto de que uma ótima frequência do feedback extrínseco parece ser dependente do estágio de aprendizagem dos atletas bem como, da complexidade ou dificuldade da tarefa. Portanto, assim que as habilidades sejam desenvolvidas, a frequência do fornecimento de feedback pode ser reduzida, para encorajar os atletas a detetar e corrigir os seus próprios erros.

Segundo Graça e Mesquita (2006), o conteúdo informativo do feedback deve possuir algumas características a fim de provocar efeitos positivos na aprendizagem, nomeadamente:

- ✚ Informação emitida em consequência da observação de um conjunto de ações motoras;
- ✚ Referência aos propósitos da tarefa, focados durante a sua apresentação;
- ✚ Dirigir a informação para a especificidade da tarefa e respetivos conteúdos;
- ✚ Foco em critérios orientados para a qualidade de execução e/ou resultado a obter (conhecimento da performance e/ou do resultado), dependendo de vários fatores (nível de desempenho dos praticantes, objetivos das tarefas, especificidade das habilidades técnicas).

Como temos constatado, e apoiados nas ideias de Rodrigues e Sequeira (2017), a investigação científica sobre o feedback tem-se inclinado mais para a Educação Física e os seus profissionais. Tal como é importante o feedback no desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física, também o parece ser durante os treinos em Desporto. Afinal, em ambos os contextos, o feedback tem um objetivo comum: auxiliar os atletas/alunos a desenvolverem as suas habilidades psicomotoras e a melhorarem as suas performances.

Com foco no contexto de treino, porque é esse que a presente investigação retrata, expomos alguns estudos que aprofundaram o feedback em diversas perspetivas de análise.

Allen e Howe (1998) constataram que a habilidade do atleta e o feedback do treinador são variáveis que predizem significativamente a satisfação dos atletas com o treinador. Uma perceção dos atletas de uma maior frequência de feedbacks positivos do treinador (elogios, descrição da forma como o atleta realizou bem o exercício, encorajamentos e correções) está relacionada com maiores níveis de satisfação dos atletas com o treinador.

Mais tarde, na mesma linha de investigação, Amorose e Horn (2001) comprovam, através do seu estudo que, baseado no feedback, a motivação intrínseca dos atletas aumenta com o comportamento do treinador.

Ao entrevistarem treinadores de elite, Abraham e Collins (2006), apuraram que estes identificaram a competência de fornecimento de feedback, como um dos elementos chave da Pedagogia do Desporto.

Os comportamentos dos treinadores têm impacto no desenvolvimento dos atletas. Alguns dos comportamentos que estão relacionados com a eficácia dos treinadores na sua atuação, prendem-se com a emissão frequente de feedback, tendo como principal objetivo de corrigir e motivar os atletas (Côté & Sedgwick, 2003).

Para além disso, Mesquita et al. (2021) enuncia como fatores de eficácia do feedback pedagógico os seguintes comportamentos:

- ✚ Concentrar nas dificuldades mais importantes do praticante e analisar as suas causas;
- ✚ Dar tempo ao praticante para treinar/desenvolver as aprendizagens com apoio de informação de qualidade;
- ✚ Aumentar o esforço cognitivo do praticante;
- ✚ Garantir a congruência de todas as informações (relação com a informação);
- ✚ Considerar os níveis de conhecimento e competência desportiva do praticante.
- ✚ Procurar a individualização das intervenções (direção);
- ✚ Proporcionar feedback tão cedo quanto possível, em relação à execução (pertinência);
- ✚ Proporcionar feedback específico (especificidade);
- ✚ Distribuir o feedback de forma equilibrada pelo grupo (variar os praticantes visados);
- ✚ Transmitir a informação mais relevante, sem excessos (frequência);
- ✚ Privilegiar o elogio e o feedback positivo para enaltecer o desempenho empenhado e de sucesso;
- ✚ Dignificar as respostas dos praticantes e não ter “desprezo” pelos maus desempenhos.

Na emissão de feedback, Mesquita et al. (2021) sugere uma sequência de comportamentos a realizar pelo treinador, a saber:

- 1) Observação e identificação do erro (ou qualquer outro evento que lhe chame à atenção).
- 2) Tomada de decisão (decidir reagir ou não reagir; se decidir reagir, escolher o tipo de feedback a utilizar em função do que observa e pretende reforçar ou modificar).
- 3) Emissão de feedback.
- 4) Nova observação sobre as mudanças no comportamento do(s) praticante(s) (verificar se os feedbacks transmitidos surtiram o efeito desejado).
- 5) Nova tomada de decisão (duas possibilidades: abandonar quando o praticante corrigiu o que estava a realizar mal; emitir novo feedback quando o praticante não corrigiu).

4. Análise de Treinadores em contexto de treino

Nos últimos anos, a análise do ensino tem sido um assunto cada vez mais estudado e aprofundado de forma a perceber como vários comportamentos de ensino, são ou não, mais ou menos eficazes no contexto da aprendizagem dos praticantes de diversas modalidades desportivas.

Efetivamente, a observação do comportamento do treinador nos diversos momentos do treino/jogo permitem um estudo exaustivo da sua conduta pedagógica, sendo assim

possível identificar as principais características e atributos que contribuem para a aprendizagem dos praticantes.

Nas últimas décadas o comportamento do treinador durante o processo de ensino-aprendizagem, de uma modalidade desportiva, em contexto de formação (treino) ou competição, tem sido objeto de estudo em diversas investigações (Arroyo & Alvarez, 2004).

No essencial, a observação, seguida de análise, do comportamento do treinador nas suas mais variadas tarefas, permite um estudo exaustivo da sua conduta pedagógica, identificando os principais atributos que promovem a aprendizagem dos praticantes, mas também reconhecer as características do treinador que obstam ao sucesso pedagógico (Rodrigues & Sequeira, 2017).

Ao longo dos anos, diversos investigadores têm vindo a desenvolver vários instrumentos destinados a medir comportamentos, de professores e alunos, são exemplo os sistemas de: Flanders, Hough, Hughes, Medley e Mitzel; Hugley e Rife; Joyce, De Landsheere e Bayer; Amidon e Flanders; Amidon e Hunter; Amidon, Withall, Bellack, Bales, Medley ou Honigman (Petrica, 2003).

Desde a década de 70 que se vêm construindo diferentes Sistemas de Observação (LOCOBAS, CBAS, SOTA, SAIC) que objetivam a análise do treinador em diferentes contextos de atuação, designadamente no treino e na competição (Rodrigues & Sequeira, 2017).

Outros autores têm vindo a construir vários Sistemas de Observação com o objetivo de analisar o treinador em diversos contextos de atuação. Cheffers (1978) identifica dois tipos de sistemas de observação, os sistemas indutivos – os que se materializam, tomam forma e se constroem depois de várias observações e os dedutivos – aqueles em que a observação se efetua por um intermédio, ou seja, pré-existentes (Camerino et. al, 2018).

Em Portugal, a partir da década de 90, surgiram diversos estudos neste âmbito, analisando-se treinadores e professores de diferentes modalidades desportivas e em diversos contextos desportivos (treino, competição, aulas de educação física, entre outros), dando-se particular enfoque a diferentes dimensões do comportamento do treinador, destacando-se os trabalhos realizados por Rosado, Campos e Aparício (1993), Rodrigues e Ferreira (1995), e Sequeira e Rodrigues (2000) (Camerino et. al, 2018).

Com o desenvolvimento do estudo deste tema, começou-se a perceber que o professor é bastante importante na ajuda aos alunos na sua aprendizagem. Algumas habilidades ou destrezas de ensino, como a capacidade de gerir o tempo de aula, de reduzir o tempo de transição durante a lição, de aumentar as ocasiões de prática aos alunos, de dar uma instrução clara e frequentemente apoiada pela demonstração, de organizar a aula e de fornecer indicações de organização, de criar um ambiente de trabalho positivo, de controlar a aprendizagem dos alunos, e de dar feedbacks significativos e de qualidade, parecem estar intimamente ligadas à eficácia da atividade do professor de Educação Física (Petrica, 2003).

4.1. A observação sistemática no estudo do comportamento do treinador

A observação consiste num processo particular abonador da qualidade da intervenção, considerando que a sua base é alicerçada na recolha e tratamento de informação (Sarmiento, 2017). No sentido de melhorar a intervenção pedagógica dos treinadores, a observação sistemática dos seus comportamentos permite-nos a obtenção de dados que descrevam claramente o seu perfil comportamental seja em treino ou em competição (dos Santos, 2008).

Segundo Potrac et al. (2000), a observação sistemática dos comportamentos do treinador durante os treinos é um passo para a compreensão do processo de treino num determinado contexto, fornecendo dados descritivos que contribuem para aumentar o conhecimento no campo das Ciências do Desporto, possibilitando uma pesquisa mais efetiva passível de melhorar a metodologia de treino (Brewer & Jones, 2002; Potrac, Jones & Cushion, 2007).

Atualmente existe um vasto número de sistemas de observação que nos possibilitam observar o comportamento do treinador (Cushion, Harvey, Muir & Nelson, 2012). Torna-se, portanto, importante que os investigadores utilizem instrumentos de observação sistemática para estudar o comportamento dos treinadores durante a sua prática em vários desportos, de modo a se poder estabelecer uma base de dados representativa dos comportamentos dos treinadores em variadas situações desportivas, como já se tem vindo a fazer em vários estudos (Bloom, Crumpton & Andreson, 1999; Claxton, 1988; Lacy & Martin, 1994; Massey et al., 2002; Rodrigues, 1995; Santos & Rodrigues, 2002; Seagrave & Ciancio, 1990; Sequeira, Hanke & Rodrigues, 2006).

Dos múltiplos sistemas de observação criados, ao longo das últimas décadas, com o intuito de observar o comportamento do treinador (Rodrigues & Sequeira, 2017), expomos os seguintes (Tabela 5):

Tabela 5 - Sistemas de Observação com o(s) respetivo(s) autor(es).

Autor(es)	Sistema de Observação
Smith, Smoll e Hunt (1977)	Coach Behaviour Assessment System (CBAS)
Tharp e Gallimore (1976)	Coaching Behavior Recording Form (CBRF)
Quarterman (1980)	Coach Observational System (COS)
Piéron e Devillers (1980)	FEED/Ulg.
Lombardo, Faraone e Pothier (1982)	Lombardo Coaching Behavior Analysis System (LOCOBAS)
Lacy e Darst (1984)	Arizona State University Observation Instrument (ASUOI)
Tannehill e Burtin (1989)	Coaching Behaviour Observational Recording System (CBORS)
Rodrigues et al. (1993)	Sistema de Observação do Treinador e do Atleta (SOTA)
Pina e Rodrigues (1994)	Sistema de Análise da Informação em Competição (SAIC)
Gilbert et al. (1999)	Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions (SAPCI)
Cushion et al. (2012)	Coach Analysis and Intervention System (CAIS)
Pinheiro, Camerino e Sequeira (2014)	Sistema de Observação do Comportamento de Fair-Play do Treinador (SOCOFAP)

Inúmeros estudiosos que têm vindo a recorrer à observação sistemática, reconhecem-na como um efetivo instrumento de pesquisa na descrição quantitativa dos comportamentos do treinador de Desporto ou professor de Educação Física (Sarmiento et al., 1998; DeMarco et al., 1996; Mars, 1989), e o uso dos dados obtidos através deste tipo de instrumento tem facultado ao processo de treino uma base científica que os treinadores podem empregar para auxiliar no desenvolvimento dos atletas e das equipas (Martin & Hrycaiko, 1983).

Por esta lógica, apresentamos, por fim, um resumo dos diversos estudos que têm vindo a fazer uso da observação sistemática para investigar sobre o comportamento dos treinadores (Tabela 6):

Tabela 6 - Estudos com recurso à observação sistemática para análise do comportamento de treinadores.

Autor(es)	Resumo do estudo
Smith, Smoll e Curtis (1978)	Verificaram que: <ul style="list-style-type: none"> ✓ os atletas que jogam para treinadores que exibem altas frequências de comportamentos de apoio e instrução, têm mais atitudes positivas de final de época do que os que jogavam para treinadores que exibiam baixos níveis de comportamentos de instrução e apoio; ✓ altos níveis de instrução técnica, comportamentos de controlo, e feedbacks orientados para o castigo eram negativamente relacionados com as atitudes dos jogadores para com o treinador e a sua equipa.
Smoll, Smith, Curtis e Hunt (1978)	Observação de 51 treinadores e 542 atletas em competição. <ul style="list-style-type: none"> ✓ verificaram-se os seguintes comportamentos: reforço positivo (17,1%), instrução técnica geral (27,3%), ânimo geral (21,4%); ✓ os comportamentos enquadrados num modelo negativo eram muito inferiores aos detetados no resto das categorias.
Smith, Smoll e Curtis (1979)	Observação de 51 treinadores de beisebol da Little League, durante a competição. <ul style="list-style-type: none"> ✓ verificaram que a categoria mais utilizada foi o ânimo geral.
Dubois (1981)	Estudo no futebol americano que verificou a existência de 25% de comportamentos negativos do treinador em competição.
Lombardo, Faraone e Pothier (1982)	Observaram 34 treinadores de vários desportos, durante jogos disputados ao longo de uma época. Comprovou-se que: <ul style="list-style-type: none"> ✓ a relação entre as interações positivas e negativas entre treinadores e atletas era de 5:1, e, portanto, um predomínio das interações positivas sobre as negativas.
Smith, Zane, Smoll e Coppel (1983)	Analisaram o comportamento de 31 treinadores de basquetebol na observação de 110 jogos. Os resultados indicaram: <ul style="list-style-type: none"> ✓ um predomínio da instrução técnica geral (35,8%), reforço (22,9%), ânimo geral (15,8%), existindo uma relação entre interações positivas e negativas de 7:1 a favor das positivas.
Smith, Zane, Smoll e Coppel (1983)	Os treinadores utilizam apenas 36% do tempo para feedbacks negativos. Concluiu-se que: <ul style="list-style-type: none"> ✓ direta/indiretamente os feedbacks dos comportamentos dados pelos treinadores (positivos/negativos) são os principais fatores que afetam o clima de treino.
Terry (1984)	Observou os comportamentos dos treinadores e a satisfação dos atletas em atletas de elite.
Gill (1986)	Os treinadores: <ul style="list-style-type: none"> ✓ fazem uma abordagem positiva, usando uma grande quantidade de reforços, instruções técnicas, e encorajamento geral; ✓ não têm grande perceção dos seus comportamentos;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ que usam mais reforços e encorajamento, e menos comportamentos punitivos eram mais apreciados pelos atletas.
Claxton (1988)	<p>Após as observações verificou que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ o comportamento mais observado por sistemas de eventos era o de Instrução; ✓ existia um decréscimo de 10% neste comportamento quando a análise era feita por intervalos de tempo.
Segrave e Ciancio (1990)	<p>Estudo do perfil comportamental entre quatro treinadores de topo do futebol.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ os 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)	<p>Estudo com rapazes e raparigas, 12-14 anos e 15-18 anos, nadadores federados.</p> <p>Verificaram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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.
Barnett, Smoll e Smith (1992)	<p>Concluíram que atletas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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;
Isberg (1993)	<p>Estudo do comportamento de 3 treinadores de elite de diferentes desportos e a reação dos seus atletas em situação de competição.</p> <p>Comprovou-se que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ os comportamentos mais utilizados pelos treinadores eram as instruções (46%-72%), seguidas do feedback positivo (19%-32%), e de apoio psicológico (9%-24%).
Feltz et al. (1996)	<p>Constataram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ jogadores de basquetebol que avaliavam os seus treinadores como mais eficazes também se sentiam mais satisfeitos com os seus comportamentos.
Investigadores de Psicologia do Desporto da Universidade Autónoma de Barcelona, (Cruz, 1997)	<p>Estudos centrados na observação da atuação dos treinadores de basquetebol infantis e cadetes, durante a competição.</p> <p>O objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ analisar como as tais condutas eram percecionadas pelos jogadores e como afetavam a motivação para a prática futura do desporto; <p>Verificou-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ uma escassa presença de condutas punitivas por parte do treinador (2%), sendo 50% das intervenções do treinador instrução técnica ou tática geral.
Investigadores de Psicologia do Desporto da Universidade Autónoma de Barcelona, (Cruz, 1997)	<p>Estudo experimental, desenvolvido com 12 treinadores e os seus atletas. Submeteu-se o grupo experimental de 7 treinadores a um programa de formação concreta.</p> <p>Comprovou-se que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ na fase experimental, o grupo experimental manifestava mais instrução técnica geral, ânimo geral e menos instrução técnica punitiva, que o grupo de controlo.
Allen e Howe (1998)	<p>Estudo com 123 atletas femininos, na modalidade de Hóquei em Campo.</p> <p>Concluíram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ o feedback do treinador relaciona-se significativamente com a competência percebida e a satisfação; ✓ uma alta habilidade, elogio frequente e informação após um bom desempenho, e encorajamento frequente e informação corretiva após um erro é associada a uma maior satisfação com o envolvimento do treinador e da equipa.
Bennett e Maneval (1998)	<p>52 treinadores de basebol da Dixie Youth e atletas com idades entre os 9 e 12 anos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ verificaram que os sujeitos registam níveis altos de feedback positivos, treino e instrução, e apoio social, comportamentos de democracia moderados, e baixos comportamentos autocráticos.
Alves (1998)	<p>Verificou que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ as expectativas dos treinadores com e sem experiência não apresentam diferenças significativas entre si; ✓ não existem diferenças acentuadas entre os treinadores em função do sucesso e insucesso da equipa que orientam; ✓ não foram encontradas diferenças relativamente às expectativas e o comportamento dos treinadores em função da sua experiência pessoal.
Amorose e Weiss (1998)	<p>Estudaram a forma como tipos específicos de feedback dos treinadores poderiam afetar as perceções e os desempenhos dos atletas. Principais conclusões, em que todos os participantes (independentemente da idade ou do género) classificaram os atletas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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; ✓ de insucesso, 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.
Mendes (1998)	<p>Estudo focado na descrição da atuação de um treinador de futebol em competição. Verificou-se que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ a observação, a instrução e o feedback prescritivo dirigido ao atleta e a afetividade aprovativa eram as categorias dominantes na atuação do treinador.
Bloom, Crumpton e Anderson (1999)	<p>Estudo de caso sobre o comportamento do treinador Jerry Tarkanian ao longo de toda a época desportiva de 1995/96.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização do Coaching Behaviour Recording Form (CBRF), com adaptações. ✓ O comportamento mais observado foi o de Instrução Tática (29%), seguidos de Instrução Técnica (13,9%), Encorajamento (13,6%), Instrução Geral (12%) e Repreensão (6%).
Bloom, Crumpton e Anderson (1999)	<p>Verificaram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ a instrução técnica geral é a variável mais usada com 29%, seguida do ânimo geral, instrução técnica ao erro, reforço positivo, instrução técnica punitiva, punição, e seis outras categorias com menos de 3%; ✓ quase um terço dos comportamentos do treinador, em treino, está relacionado com o ensino de estratégias ofensivas e defensivas na sua equipa.
Alexandris, Tsombatzoudis, Grouios e Barkoukis (1999)	<p>Verificaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ diferenças entre as perceções dos atletas acerca do estilo de liderança adotada pelo treinador, e a auto-percepção dos treinadores. ✓ segundo as perceções dos atletas, o estilo de liderança que os treinadores adotam está longe de ser democrático, com insatisfação perante o aumento do apoio social e do feedback positivo que recebem dos treinadores.
Weinberg e Gould (1999)	<p>Os jogadores demonstraram maior auto-estima no final de uma época quando jogaram para treinadores que usavam frequentemente reforço positivo ou ânimo ao erro accidental.</p>
Alves e Rodrigues (2000)	<p>Estudo com recurso ao Sistema de Observação do Treinador e do Atleta (SOTA) em relação aos treinadores com sucesso. Apurou-se que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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).

Sequeira e Rodrigues (2000)	<p>Caracterizaram o feedback pedagógico, o pensamento e a acção dos treinadores de Andebol.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O sistema de observação utilizado foi derivado do FEED/UIg. (Piéron & Devillers, 1980). <p>Os autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ encontraram diferenças significativas nas dimensões de Conteúdo e Valor; ✓ concluíram que os treinadores professores de Educação Física fornecem mais Feedbacks Específicos Focados e Apropriados do que aqueles que são só treinadores.
Amorose e Horn (2001)	<p>Verificaram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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 suas percepções sobre os treinadores que exibem mais comportamentos de instrução.
Rierner e Toon (2001)	<p>Estudo com atletas de nível universitário.</p> <p>Os resultados revelaram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 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 face aos comportamentos exibidos pelos seus treinadores.
Baião (2002)	<p>Descreveu a atividade pedagógica do treinador de Futebol em situações de treino com jovens.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizou o Sistema de Observação do Treinador e Atleta (SOTA). <p>O autor verificou que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ no Desporto Federado, os comportamentos do treinador mais observados foram o de Instrução (36,6%), Controlo (25,6%) e Interação (15,6%). ✓ no Desporto Escolar, os comportamentos de Instrução (40,7%) e Controlo (22,2%) também foram os que atingiram valores mais elevados, seguido da Organização (17,6%).
Lyle (2002)	<p>Revisão sobre a efetividade do treinador usando dados provenientes de uma pesquisa por observação sistemática para identificar treinadores que:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) forneciam feedbacks incorporando motivação e dinâmica; b) forneciam altos níveis de correção e re-instrução; c) usavam questões; d) envolviam-se na entrega de instrução; e) geriam o ambiente de treino. <p>Demonstrou-se que, independentemente do nível de conhecimento e de habilidade do treinador, é a sua aplicação que separa os excelentes praticantes dos medianos.</p>
Palma (2002)	<p>5 treinadores da Liga Portuguesa de Futebol (1ª e 2ª Liga) e 5 treinadores de equipas amadoras (3ª Divisão e Distrital).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ foram filmados dois treinos de cada treinador utilizando o SOTA. <p>Os principais resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ o comportamento dominante foi o de Controlo (50,52%), registando os treinadores da liga um valor superior (55,3%) do que os treinadores amadores (45,74%); ✓ o segundo comportamento mais relevante foi o de Instrução tendo os treinadores amadores registado valores mais elevado (37,68%) do que os da liga (30,48%).
Baker, Yardlev e Côté (2003)	<p>Verificaram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ cada um dos 7 comportamentos do treinador (preparação mental, habilidades técnicas, definição de objetivos, treino físico, estratégias de competição, personal rapport, e negative personal rapport) são os principais preditores da satisfação com o treinador por parte dos atletas.

Ford, Yates e Williams (2010)

Analisaram as atividades práticas e os comportamentos de instrução de 25 treinadores de Futebol durante 70 treinos diferentes.

- ✓ Utilizaram uma versão adaptada do Arizona State University Observation Instrument (ASUOI).
- Os autores concluíram que:
- ✓ os treinadores operacionalizaram mais atividades denominadas de “training form” (ex: treino de capacidades físicas, exercícios de perícia e habilidade técnica) do que atividades de “playing form” (ex: jogos condicionados, treino de formas jogadas).
-

Em geral, podemos finalizar a revisão da literatura, concluindo que existe um número significativo de sistemas de observação utilizados em inúmeras investigações que para além da permitirem a análise do comportamento do treinador (Rodrigues & Sequeira, 2017), possibilitam ainda fortalecer, confirmar e complementar algumas das conclusões da pesquisa efetuada e contribuir para clarificar e organizar o campo teórico (Petrica, 2003) da conduta pedagógica em contexto de treino.

Depois, observar sistematicamente os comportamentos viabiliza ao investigador analisar variáveis específicas, como por exemplo a Instrução do treinador ou realizar análises multifatoriais, produzindo e conceptualizando a partir de dados objetivos para ampliar expressivamente o campo de conhecimento produzido por esta dimensão de análise (Petrica, 2003). São também passíveis de serem aplicados em contextos diferenciados, sendo possível adaptá-los, se necessário, ao objeto de estudo de uma investigação (Jelicic et al., 2007; Gould & Carson, 2008).

CAPÍTULO III

ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO

Introdução

Na sequência da breve contextualização teórica realizada anteriormente a respeito de vários assuntos inerentes ao Judo enquanto método pedagógico, à intervenção pedagógica do treinador e à análise de treinadores em contexto de treino, chegamos à parte de organização e planificação do estudo. Nesta fase abordaremos e clarificamos as etapas concetuais que estão na génese e que constituem a razão de ser do estudo. Neste capítulo pretendemos expor a problemática sobre a qual o estudo tem a sua origem, os objetivos que se pretendem alcançar e respetivas questões de investigação, seguindo-se para a formulação das hipóteses respeitantes às questões em investigação, e terminaremos numa abordagem às variáveis presentes nas hipóteses.

1. Problemática

Para Fortin (1999, p. 48, citado por Ribeiro, 2012), *“qualquer investigação tem como ponto de partida uma situação considerada problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação, uma inquietação, e que por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado”*.

Nesta lógica, entendemos que a presente investigação vá no sentido de *“esclarecer uma dúvida (...) ou procurar soluções para um dado problema, colocado de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar”* (Almeida & Freire, 2007, pp. 33-76).

De forma genérica, este estudo pretende descrever e caracterizar os comportamentos dos treinadores em situações de treino no Judo Regular e Judo Adaptado. Ainda que já existam alguns estudos nesta área de análise comportamental de treinadores, concretamente na descrição de comportamentos dos treinadores com sucesso (Sarmiento, et al., 1993; Rodrigues, 1997; Rosado, Sarmiento & Rodrigues, 2000; Rodrigues & Sequeira, 2017), apontámos de antemão a insuficiência de estudos e investigações acerca do comportamento de treinadores em contexto de treino, pelo que não seja grande surpresa que num contexto mais específico de treino do judo sejam ainda mais escassos ou praticamente inexistentes.

Assim, pretendemos levar a cabo a presente investigação, pois parece-nos efetivamente que o estudo dos comportamentos do treinador em situações reais de treino, no contexto específico do Judo, ainda se encontra em estado embrionário e está ainda pouco desenvolvido, sendo pertinente o estudo desta temática, contribuindo para o aumento do conhecimento enquanto possível utilização como referencial na formação de treinadores e outros agentes de ensino e conseqüentemente, produzir conhecimento e tornar público o que se passa no contexto do treino. Assumimos desde já o desafio de abordar a realidade deste contexto tão particular, mas que acreditamos constituir-se como forma de desenvolver a investigação na área da Pedagogia do Desporto, indo ao encontro das suas necessidades.

Buscando conhecer, de um modo descritivo e razoavelmente exaustivo, esta atividade do treinador, do ponto de vista daquilo que se vê (que é observável na

condução do processo de treino), intencionamos dar resposta a algumas questões procurando saber como os treinadores gerem o tempo de que dispõem para dar os seus treinos? Como se comportam na sua função de ensino? Qual é o seu perfil de intervenção? Como processam a instrução? Como reagem à prestação motora dos seus atletas? De quanto em quanto tempo é que reagem e quantas reações têm por cada minuto de prática? Que relação afetiva têm com os seus atletas?

“A análise dos atos pedagógicos permite ao investigador, numa primeira fase, chegar a uma conceptualização dos comportamentos e, numa segunda fase encarar uma aplicação: Os dados colhidos em relação a um professor dão-lhe a oportunidade de apreender melhor a sua maneira de atuar, de aumentar a sua percepção das interações existentes entre os alunos e ele, de descobrir ele próprio a maneira de modificar o seu comportamento e através disso as suas atitudes” (Postic, 1979, citado por Petrica, 1997, 2003, p.95). Nesta ordem, o presente estudo foca-se na análise dos comportamentos de ensino em contexto do treino do Judo Regular e Judo Adaptado.

Partindo do pressuposto que o processo de treino é caracterizado por uma intervenção de cariz comportamental por parte do treinador sobre o grupo, sabe-se que essa intervenção pode intensificar e estimular ou, por outro lado, inibir e obstar as respostas e as capacidades do grupo face aos objetivos delineados e as metas a alcançar sobre as quais o processo de treino se reflete.

Por outro lado, treinar para a participação competitiva de coletivos com Dificuldades Intelectuais ou Desenvolvimentais (DID), ou por outro lado, coletivos neurologicamente intactos, através das características, capacidades ou limitações associadas a cada coletivo, pode conduzir o treinador a uma adaptação comportamental no decorrer do processo de treino (Batista et al., 2019).

No seguimento do enquadramento supra descrito em torno da temática em questão, é oportuno encontrar uma resposta para a questão que constitui o problema da nossa investigação: serão os comportamentos do treinador semelhantes ou distintos no decorrer do processo de treino de Judo Regular e Judo Adaptado?

2. Objetivos

As evidências científicas dizem-nos que *“toda a pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”* (Marconi & Lakatos, 2007, p. 158- 159).

O presente estudo permite-nos identificar as metas indispensáveis à concretização dos objetivos. Deste modo, começaremos por definir o objetivo geral, que diz respeito ao que se pretende atingir de uma forma mais genérica com a investigação, para a partir destes, formularmos um conjunto de outros mais específicos, diretamente relacionados, que nos irão possibilitar dar um rumo mais concreto e particular ao definido inicialmente, de forma a nos aproximar o mais possível das tarefas a realizar e conseqüentemente o alcançar das metas pretendidas.

Para o nosso estudo, conforme o problema supracitado, definimos o seguinte objetivo geral:

- ✚ Verificar se os comportamentos dos treinadores são semelhantes ou distintos no decorrer do processo de treino de Judo Regular e Judo Adaptado.

Na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos específicos (Almeida & Freire, 2007), que pretendemos tornar operacionais. A fim de responder ao objetivo geral criámos vários objetivos específicos inerentes à temática, nomeadamente:

- 1) Descrever e comparar o Tempo de Gestão do Treino dos treinadores, no Judo Regular e Judo Adaptado;
- 2) Descrever e comparar os Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino manifestados pelos treinadores no Judo Regular e Judo Adaptado;
- 3) Analisar e comparar, com base na Análise Multidimensional, a Instrução e Afetividade dos treinadores no Judo Regular e Judo Adaptado;
- 4) Aferir e comparar a Frequência e Taxa de feedback emitidos pelos treinadores no Judo Regular e Judo Adaptado;
- 5) Analisar com base na Análise Multidimensional de Feedback, os Feedbacks emitidos pelos treinadores no Judo Regular e Judo Adaptado.

3. Hipóteses de Investigação

As hipóteses de investigação devem ser bem delineadas, assumindo um carácter de tipo dedutivo ou indutivo, sendo a sua construção feita a partir do problema que se quer estudar. Deste modo, uma hipótese é uma sugestão de resposta para o problema. No seguimento, e segundo Tuckman (2005) uma hipótese obedece a determinadas características, nomeadamente o estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis, ser formulada claramente e sem ambiguidade, em forma de frase declarativa e por último ser testável, ou seja, poderá sofrer alterações de maneira a que estas possam ser avaliadas a partir dos dados.

Tendo em consideração os contributos teóricos e empíricos revistos, e no sentido de dar resposta aos objetivos delineados anteriormente, equacionaram-se as seguintes hipóteses relativas ao estudo *“que pelas características de contrastabilidade que possuem nos permitirão verificar a rejeição ou não rejeição das mesmas na consecução dos objetivos”* (Batista, 2011, p.147).

Assim, o primeiro aspeto sobre o qual pretendemos investigar, refere-se ao modo como os treinadores gerem o tempo de que dispõem para ministrar os seus treinos e por isso, para as suas variáveis, definimos a seguinte hipótese:

Hipótese 1 (H1) – Os treinadores de Judo promovem significativamente mais Tempo Disponível para a Prática no contexto Regular do que no contexto Adaptado.

O segundo aspeto que pretendemos estudar diz respeito aos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino. Nesse sentido, para os comportamentos de ensino manifestados pelos treinadores, durante a prática pedagógica, avançamos com as hipóteses:

Hipótese 2 (H2) – Os treinadores utilizam significativamente mais tempo na Organização do treino com a atividade parada no Judo Adaptado do que no Judo Regular.

Hipótese 3 (H3) – Os treinadores do Judo Regular dedicam significativamente mais tempo em tarefa de Observação face aos treinadores do Judo Adaptado.

Hipótese 4 (H4) – Os treinadores do Judo Adaptado manifestam valores significativamente mais elevados de tempo despendido para instruir, em relação aos do Judo Regular.

Ao nível desta dimensão comportamental (Comportamentos de Ensino) intencionamos estudar mais detalhadamente três comportamentos considerados particularmente ligados ao sucesso pedagógico (Petrica, 2003), sendo eles a instrução, o feedback pedagógico e a afetividade. Nessa lógica, as nossas próximas sete hipóteses irão direccionar o estudo multidimensional de cada um deles.

Em relação aos Comportamentos de Instrução temos:

Hipótese 5 (H5) – Os treinadores de Judo Adaptado usam significativamente mais vezes a Instrução por Demonstração do que os treinadores do Judo Regular.

No que toca aos Comportamentos de Feedback apontamos o seguinte:

Hipótese 6 (H6) – Não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores de frequência e taxa de feedbacks emitidos pelos treinadores nos dois contextos.

Hipótese 7 (H7) – Os treinadores no Judo Adaptado emitem significativamente mais Feedbacks Descritivos e Avaliativos do que no Judo Regular.

Hipótese 8 (H8) - Os treinadores de Judo Regular emitem significativamente mais Feedbacks Prescritivos do que os treinadores do Judo Adaptado.

Hipótese 9 (H9) - Existe uma magnitude do efeito moderada nas variáveis da análise multidimensional do feedback entre os dois contextos.

E finalmente, para os Comportamentos de Afetividade definiram-se as seguintes:

Hipótese 10 (H10) – O nível da orientação positiva da afetividade é significativamente mais elevada no Judo Adaptado do que no Judo Regular.

Hipótese 11 (H11) – Os treinadores de Judo Adaptado privilegiam significativamente mais vezes o comportamento afetivo com o objetivo de elogiar do que os treinadores do Judo Regular.

3.1. Fundamentação das Hipóteses

Com base na observação dos treinos e a uma leitura mais aprofundada da literatura, procuramos neste ponto, ilustrar e sustentar a formulação das nossas hipóteses, empregando assim pequenos construtos de uma revisão teórica devidamente fundamentada associados às hipóteses de investigação.

Antes da fundamentação propriamente dita, importa enaltecer que a opção por hipóteses estatisticamente alternativas assume a sua lógica quando, tal como reitera Petrica, (1989, 2003), temos a convicção de que o treino em condições favoráveis poderá ajudar a criar e a automatizar hábitos de trabalho positivos, adequados e potenciadores de uma intervenção pedagógica real eficaz, além de possibilitar um feedback da atuação na condução dos treinos, que viabilize reforçar o “fazer bem” e corrigir estratégias inadequadas ou erros de performance.

Todas as hipóteses formuladas apresentam na sua constituição as variáveis independentes do contexto de treino em Judo Adaptado e do contexto de treino em Judo Regular e por isso, com base nos objetivos, pretendemos comparar os dois contextos relativamente às variáveis que consideramos importantes para os efeitos da investigação.

Indo ao encontro da hipótese 1, o Tempo Disponível para a Prática, sendo o tempo que sobra para as tarefas motoras, depois de lhe subtrair o tempo de informação e do tempo de transição (Petrica, 2003), assume grande importância dado que a sua maximização parece estar intimamente ligada à eficácia da atividade do professor (Batista et al., 2019), estando entre as diversas condições de sucesso no ensino das atividades físicas (Carreiro da Costa, 1984). Assim, cremos que a maneira como o treinador gere o tempo de que dispõe para treinar, terá influência direta no tempo que o atleta tem disponível para o empenhamento motor, em que mais prática motora cria mais tempo possível para aprendizagem (Esquadro, 2016).

Seguidamente vimos que quando intervém, o professor organiza, observa o comportamento dos seus alunos, e apresenta as matérias ou as tarefas a realizar, demonstrando-as por vezes (Petrica, 1989, 2003), o que nos levou à formulação das hipóteses 2, 3, 4, e 5. A primeira intervenção mencionada, associada às funções de fornecimento, transporte e colocação do material didático, ou com as de disciplina e de condução da turma (Organização), evidencia uma importante porção do total de intervenções, com mais de 20% segundo Pieron (1981), cerca de 19% na investigação de Telama et al. (1992) e ainda 18,5% na de Petrica (2003). Depois, consideramos igualmente importante salientar as tarefas de Observação, por integrar a única forma de diagnóstico de que o professor dispõe, na aula, para essa manifestação comportamental, cujo comportamento permite ainda detetar os erros de performance. Robalo (1988) aponta valores de Observação na ordem dos 21% da totalidade das ocorrências durante a aula em Educação Física, e Petrica (1989) assume valores muito próximos de 50%. De acordo com Piéron (1986), e sob diversas designações possíveis, a apresentação das matérias ou as tarefas a realizar (Instrução), representa normalmente uma percentagem de 10 a 25% da totalidade das intervenções ocorrentes. Assumimos por isso, tratar-se de um elemento central ao processo de aprendizagem que é a transmissão de informação acerca do conteúdo a ser ensinado (Tonello & Pellegrini, 1998, citado por Gonçalves, 2020). A fechar este conjunto de hipóteses,

vimos que alguns autores (Yerg, 1977, 1981; Pieron & Piron, 1981; Phillips & Carlisle, 1983), consideram que os professores mais eficazes dedicam mais tempo à apresentação da tarefa (Instrução por Demonstração). Mais tarde Carreiro da Costa (1988, 1995) salienta que eles se distinguem pela maior eficácia pois proporcionavam mais instrução aos seus alunos, ilustrando através de demonstrações.

Com incidência nas hipóteses 6, 7, 8 e 9, a literatura aponta o Feedback como um fator crítico na aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras (Petrica, 2003), com diversos estudos (Pieron & Piron, 1981; Pieron, 1982a; Phillips & Carlisle, 1983; De Knop, 1983, 1986; Cloes et al., 1985; Carreiro da Costa, 1988) a constatarem a importância positiva deste comportamento como uma das competências, destrezas, ou habilidades pedagógicas mais importantes. Por esta ordem de ideias, a possibilidade de influenciar e dirigir a atividade do aluno numa determinada direção, faz do feedback um fator decisivo na atividade de condução do processo de ensino (Petrica, 2003), a partir do qual se torna possível resolver certos problemas, como por exemplo, o tratamento da informação, o nível de participação, e a motivação do sujeito em aprendizagem (Mota, 1989). Dividir os Comportamentos de Feedback em quatro hipóteses distintas justifica-se, pois, embora analisar o comportamento de reação à prestação motora dos alunos seja, geralmente, efetuado numa perspetiva quantitativa, que tenta determinar a importância da retroação no conjunto da relação de ensino, é também realizado com base num prisma qualitativo, procurando uma informação quanto à sua estrutura por intermédio de uma análise multidimensional (Pieron, 1986).

Para as hipóteses 10 e 11 constatámos que também os Comportamentos de Afetividade assumem um papel importante no sucesso das atividades físicas, se for intenção facilitar o desenvolvimento do clima positivo (Siedentop, 1983). A opção pela variável elogio deve-se à certeza de que os treinadores ao elogiarem os seus atletas, potenciam um clima de treino entusiasta capaz de desenvolver comportamentos e atitudes favoráveis (Cushion & Jones, 2001), conduzindo igualmente os atletas a um maior empenho nas tarefas, com melhores ambientes de trabalho, com sentimentos agradáveis de quem os recebe para quem os emite (Cunha, 1998). O sentido positivo da afetividade aumenta as perceções de competência enquanto o sentido negativo tem o efeito contrário (Goudas, Minardou & Kotis, 2000, citados por dos Santos, 2008).

De forma genérica, não podemos fechar este capítulo sem fazer menção ao porquê de apontarmos hipóteses, cujas variáveis em análise tendem para o sentido dos treinadores do Judo Adaptado ou, por outro, para os treinadores do Judo Regular. Quando falamos de Judo Adaptado no presente estudo, referimo-nos sempre aos treinos deste contexto dirigidos para atletas com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID). Torna-se, portanto, imprescindível, recorrermos às características destes atletas para justificarmos a escolha das nossas hipóteses, suportados pelas evidências da literatura, nomeadamente:

- ✚ dificuldades no processamento de informação, resultante da menor qualidade de inputs e da sua interpretação (Blasi et al., 2007; Rodrigues et al., 2019);
- ✚ o desempenho da pessoa com DID caracteriza-se por uma menor precisão e eficiência (Barnhill, Koning & Kartheiser, 2007), o que associado à menor persistência, organização, tolerância à frustração e produtividade (Santos & Morato, 2012) exige mais tempo para a atividade (Santos, 2019);

- ✚ menor capacidade organizativa, com tendência à distratibilidade (Wenar & Kerig, 2006) que influenciam o menor desempenho de concretização, identificando-se a falta de sistematização e produtividade (Santos, 2014; Santos & Morato, 2016);
- ✚ a tomada de decisão, a análise e a resolução das tarefas são complexas e lentas, pois a capacidade de perceber, memorizar, transmitir, selecionar, selecionar, processar e recuperar informação é menor, e requerem mais tempo de reação, inspeção e emissão da resposta (Hernández, 2003);
- ✚ dificuldades de atenção e foco por longos períodos de tempo (Espínola & Valdez, 2022);
- ✚ dificuldade de adaptação a novas situações, dada a inquietação ou ansiedade que pode surgir ao deparar-se com elas (Rivas & Vaíllo, 2012);
- ✚ dificuldades de motivação e interesse (Hernández, 2003);
- ✚ apresentam maior tendência a evitar o fracasso do que a encontrar o sucesso (Rivas & Vaíllo, 2012);
- ✚ necessidade constante de supervisão e apoio (Rivas & Vaíllo, 2012);
- ✚ limitação no uso da linguagem como veículo de comunicação (Rivas & Vaíllo, 2012).

Face às características dos atletas DID acima mencionadas, cremos que os treinadores de Judo, no contexto Adaptado, utilizam mais tempo na Organização do treino com a atividade parada, usam mais vezes a Instrução por Demonstração, emitem mais Feedbacks Descritivos e Avaliativos, privilegiam mais vezes o comportamento afetivo com o objetivo de elogiar no sentido positivo. Por outro lado, promovem menos Tempo Disponível para a Prática, dedicam menos tempo em tarefa de Observação e emitem menos Feedbacks Prescritivos.

4. Variáveis do Estudo

Um estudo deve ser enriquecido com a introdução de algumas variáveis (Quivy & Campenhould, 1998; Fortin, Grenier & Nadeau, 2003; Tuckman 2005; Yin, 2008; Alferes, 2012). As variáveis de estudo dão-nos a oportunidade de aprofundarmos a abordagem de determinados assuntos, levando-nos a atingir resultados de acordo com os objetivos pretendidos. Sinteticamente, as variáveis descrevem as características do atributo a medir (de Pina, 2015).

Podem ser classificadas em dois tipos: variáveis independentes e variáveis dependentes (Tuckman, 2005). A variável independente é o fator mensurável, manipulado ou selecionado pelo investigador para determinar a sua relação para com um fenómeno observado, ou por outras palavras, é um fator que manipulamos ou alteramos para causar efeitos em outra variável (Petrica, 2003). Já a variável dependente, segundo Tuckman (2002), é o fator que aparece, desaparece ou varia consoante o investigador introduz, remove ou faz variar a variável independente.

Assim sendo, o presente estudo dispõe de múltiplas variáveis, sendo estas categorizadas por:

- ✚ **Variáveis Independentes:** Contexto de treino em Judo Regular e contexto de treino em Judo Adaptado;

- ✚ **Variáveis Dependentes:** Gestão do Tempo de Treino (Tempo Útil, Tempo de Informação, Tempo de Transição e Tempo Disponível para a Prática); Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino (Instrução, Feedback, Organização, Afetividade, Observação, Interações Verbais e Outros); Comportamentos de Instrução (Simples, Simulação, Demonstração, Demonstração Atleta e Suporte Visual); Taxa do Feedback; Frequência do Feedback; Comportamentos de Feedback (Avaliativo, Descritivo, Prescritivo, Interrogativo, Auditivo, Visual, Misto, Classe, Grupo, Atleta, Durante, Após, Retardado, Simples e Múltiplo); Comportamentos Afetivos (Positiva, Negativa, Elogio, Encorajamento e Humor).

CAPÍTULO IV METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

1. Introdução

Para Tako e Kameo (2023, p.9), a metodologia “*é descrita como um conjunto de etapas que quando executadas de forma sistemática facilitam a obtenção de conhecimentos sobre (...)*” diversas temáticas, podendo ser classificadas de acordo com diferentes critérios (quanto à natureza ou finalidade da pesquisa; à forma de abordagem da pesquisa; aos objetivos da pesquisa; e aos procedimentos técnicos da pesquisa).

Segundo Herman (1983, p.5), a metodologia é “*um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica*”, isto é, a organização que se deve impor aos diferentes processos indispensáveis para se alcançar determinada finalidade (Cervo, Bervian & Silva, 2007).

Neste capítulo intencionamos traçar as linhas condutoras e descritivas dos principais procedimentos aplicados, no sentido de caracterizar todas os meios envolvidos no processo de investigação, a fim de obtermos conclusões relativamente aos dados. Para tal, importa explicar detalhadamente os procedimentos empregues neste estudo, dando igualmente uma resposta conclusiva face aos objetivos e questões anteriormente delineadas.

Assim, e descrevendo o plano de investigação, o capítulo contém primeiramente a descrição do estudo, seguindo-se a caracterização da amostra, os procedimentos e técnicas de recolha de dados, e os instrumentos usados. Por fim, apresentamos os métodos e respetivas técnicas de tratamento de dados onde estão inseridas a análise dos dados e as respetivas provas estatísticas.

2. Descrição do Estudo

A fim de recolher informações relativamente a todos os temas e variáveis em estudo, consideramos a investigação documental e eletrónica enquanto técnicas de pesquisa bibliográfica, sendo esta encarada como “*mãe de toda a pesquisa*”, segundo Gerhardt e Silveira (2009).

Neste sentido, demos prioridade a uma metodologia selecionada a partir dos objetivos do estudo, optando-se pelo uso do método quantitativo. Estamos na presença de um método caracterizado pela utilização da quantificação, quer na recolha quer no tratamento dos dados, onde são usadas técnicas estatísticas que garantam a análise e interpretação dos resultados, sem distorção dos mesmos e com vista à obtenção de uma maior margem de segurança nas conclusões a retirar (Diehl, 2004, citado por Dalfovo, Lana & Silveira, 2008).

O presente estudo é de carácter observacional de corte transversal. Primeiramente, observacional porque não houve interferência por parte dos investigadores no registo das características de interesse, sem qualquer manipulação das variáveis independentes, com a apresentação das variáveis conforme realmente são (Vale, 2012 citado por Correia, 2015). Em segundo, transversal na medida em que ocorre a visualização da situação de uma determinada população num dado momento, não

existindo posteriormente o seguimento dessa população ao longo do tempo (Araújo, 2011). Nesta lógica, realizou-se a observação direta das variáveis por intermédio de filmagem, obtida num curto espaço de tempo, onde posteriormente categorizamos os comportamentos dos treinadores nos seus respetivos treinos.

O tipo de amostragem utilizado para a seleção da amostra do presente estudo foi não aleatório, uma vez que não se baseia numa base probabilística, sendo inerente à recolha de dados uma escolha intencional de sujeitos com determinadas características específicas (Delgado, Marin & Sánchez, 2011), sem garantia estatística que a amostra seja representativa (Alves, 2006), e sem esquecer as condições que o investigador reuniu ao seu dispor, tais como a facilidade operacional, o baixo custo e a economia de (Franchi, 2012). Neste caso foram selecionados os treinadores que cumprem determinados critérios e que se disponibilizaram para participar no estudo.

Pretendemos, assim, analisar descritivamente e inferencialmente os dados obtidos em contexto de treino, a fim de caracterizarmos o perfil de comportamento do treinador, ao nível da sua Gestão de Tempo de Treino, os seus Feedbacks e Comportamentos de Ensino. Para tal, o estudo é efetuado através da identificação dos participantes, os métodos de registo de imagem e som (inclui os equipamentos utilizados), as técnicas e instrumentos de observação (sistemas de observação e respetivas categorias de observação), bem como os procedimentos e técnicas de análise e de tratamento dos dados.

2.1. Caracterização da Amostra

No sentido de facilitar o desenvolvimento do trabalho de acordo com as exigências impostas pela investigação que temos em mãos, realizámos a seleção da amostra com base em critérios por nós definidos. Nesta ótica, ao aplicar-se esta tipologia de amostra, a escolha dos indivíduos da amostra implica ter em conta onde observar, quem observar e o que observar (Burgess, 1982), e por isso, o investigador terá de apresentar com rigor, por um lado, as características e por outro os critérios de seleção dos indivíduos (Kirk & Miller, 1986).

Designámos então os seguintes critérios para a seleção da amostra, em que todos os treinadores:

- ✚ são portadores de pelo menos o Grau I do título profissional de treinador desportivo na modalidade de judo;
- ✚ têm experiência profissional no mínimo de 3 anos enquanto treinadores de Judo Adaptado;
- ✚ têm experiência profissional no mínimo de 3 anos enquanto treinadores de Judo Regular;
- ✚ assumem a sua função, semanalmente, nos dois contextos (Judo Regular e Judo Adaptado), no mesmo clube;

Com as características descritas acima encontrámos um treinador na associação de Aveiro, um na associação da Guarda e dois na associação de Santarém, tendo integrado, portanto, 100% dos treinadores que preenchem os requisitos critérios para a

seleção da amostra nestas associações distritais. Localizámos ainda, um treinador na associação distrital de Castelo Branco que não foi incluído na amostra por a prática de judo adaptado não assumir a periodicidade semanal dos treinos. Salienta-se ainda que a prática de Judo Regular e Judo Adaptado envolve mais treinadores nestas associações distritais, mas que não acumulam os dois contextos de prática simultaneamente, o que para o propósito do nosso trabalho não nos permitiriam retirar conclusões.

Por conseguinte, a presente investigação contou com a participação voluntária de quatro treinadores de Judo, do género masculino e com idades compreendidas entre os 38 e 59 anos ($\bar{x} = 48.3 \pm 9.88$), conforme a tabela infra exposta (tabela 7), que cumprem o exercício das suas funções nas associações distritais de Santarém, Aveiro e Guarda.

Tabela 7 - Características e respetiva análise estatística dos quatro treinadores da amostra.

Treinador	Características				
	Idade	Habilitações Académicas	Grau Treinador	Experiência no JA (anos)	Experiência no JR (anos)
A	42	12º ano (sem formação em Desporto)	3	8	24
B	54	12º ano (sem formação em Desporto)	2	10	30
C	38	Mestrado (com formação em Desporto)	1	14	16
D	59	12º ano (sem formação em Desporto)	3	4	29
$\bar{x} \pm DP$	48.3±9.88	-----	-----	9.0±4.16	24.8±6.40
Máximo	59	-----	-----	14	30
Mínimo	38	-----	-----	4	16

Legenda: JA – Judo Adaptado | JR – Judo Regular | DP – Desvio Padrão

Sem qualquer implicação para o estudo, e apenas para o efeito de caracterizar a amostra mais pormenorizadamente, verificamos que apenas um dos treinadores possui formação na área das Ciências do Desporto; 2 dos treinadores apresentam o Grau 3 de Treinador de Judo ao passo que os 2 restantes possuem Grau 1 e Grau 2, respetivamente. Quanto à experiência enquanto treinadores de Judo Adaptado e Judo Regular, todos os indivíduos têm mais anos de experiência no contexto do Regular ($\bar{x} = 24.8 \pm 6.40$) do que no Adaptado ($\bar{x} = 9.0 \pm 4.16$).

Ao nível os treinos, cada um dos treinadores conduziu um treino de Judo Adaptado e um treino de Judo Regular em horários e locais distintos, perfazendo assim um somatório de 8 treinos a analisar (4 em cada contexto).

Em relação aos atletas intervenientes nas sessões de treino do Judo Adaptado e Judo Regular, estes fazem parte de diversas associações e clubes dos distritos de Aveiro, Guarda e Santarém.

Participaram na totalidade dos treinos dos dois contextos cerca de 138 atletas, dos quais 82 do género masculino e 56 do feminino, com a idade mínima de 12 anos e a máxima de 56. Importa realçar que dos 138 atletas que constituem a amostra, 78 frequentam os treinos do Judo Regular, e 60 os treinos do Judo Adaptado, em que aqui estamos diante de atletas com inúmeras patologias, dos quais destacamos: vários atletas possuidores de Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID), nomeadamente transtornos no desenvolvimento neurológico ao nível da atenção, memória, perceção, linguagem, resolução de problemas ou interação social; alguns atletas com Síndrome de Down; e por fim vários atletas com deficiência motora, particularmente com Paralisia Cerebral.

3. Procedimentos e Técnicas de Recolha de Dados

Passamos agora para a descrição mais detalhada dos procedimentos e técnicas adotadas para a recolha dos nossos dados, expondo, numa fase inicial, as condições em que foi executada, quando e como se realizou, e com recurso a que instrumentos. Posteriormente, a explicação da forma como afinámos os instrumentos de recolha e garantimos a fidelidade dos mesmos e por fim, quais foram as unidades de observação empregues e as condições de observação e registo de que dispusemos.

3.1. Condições de recolha de dados

Tendo em consideração os objetivos deste estudo, a fim de estudar a sua dimensão visível, as sessões de treino foram gravadas em vídeo, para posterior observação, desde o início dos treinos até ao término dos mesmos, com registo de áudio e imagem, onde tivemos a preocupação de colocar a câmara, com ângulo de visão, no canto da sala de Judo (*Dojo*) para nos possibilitar a máxima visualização de tudo aquilo que estava a acontecer. Para a captação do vídeo usou-se um tripé e uma câmara de vídeo Sony A7III, com uma lente Samyang AF 14mm f/2.8 FE. A gravação do treino inicia e termina no momento em que ocorre a saudação. Segundo Silva (s.d.) a saudação é um ritual praticado em todos os lugares onde é ensinado o judo, sendo a demonstração de respeito com o mestre e também realizadas nas competições como forma de respeito com o seu adversário.

O áudio foi captado através da utilização de um microfone emissor e recetor, da marca Rode Wireless GO II, conectado, por Wireless, a um microfone de lapela Lavalier GO através de uma cápsula condensadora omnidirecional embutida de alta qualidade para gravação totalmente sem fio e uma entrada TRS de 3,5 mm em cada transmissor. Isto possibilitou um registo claro e de qualidade do tudo o que os treinadores procuraram transmitir aos atletas, especialmente, aquilo que ele verbalizava, principalmente, quando a atividade ou a posição dos treinadores nos ficava demasiado distante. Ao mesmo tempo, permitiu-nos acompanhar o treino, auditivamente e visualmente, em tempo real, simultaneamente.

3.2. Processo de recolha

Para recolher os dados de forma ética e legal percorremos várias etapas. Numa primeira fase do processo de recolha e após aprovação do estudo pelo Conselho Técnico Científico e Comissão Científica do Mestrado em Atividade Física da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, fez-se o levantamento, por intermédio de pesquisa, de possíveis treinadores que cumprissem os critérios de seleção para a amostra anteriormente mencionados. Dando seguimento ao processo, contactaram-se os treinadores de forma informal, convidando-os a colaborarem no nosso estudo, dando-lhes também conhecimento dos objetivos do estudo e dos procedimentos daquilo que pretendíamos desenvolver. Após a confirmação dos treinadores quanto à sua participação no estudo, formalizámos o pedido de colaboração através do envio de um Termo de Consentimento Informado ^(Anexo 1) para os clubes de Judo, no sentido de dar conhecimento sobre quem somos, o que se objetivava com a investigação, os meios e recursos a usar na coleta de dados, garantindo após autorização, a confidencialidade de todas as informações e dados, na dissertação e em qualquer artigo publicado posteriormente. Com as devidas autorizações e preenchido o termo individual de consentimento informado de cada um dos participantes no estudo, contactaram-se posteriormente os treinadores para agendar a ida ao local, num horário possível para as duas partes.

No início do presente ano civil começámos com as gravações dos treinos. Com a possibilidade de ocorrerem imprevistos, quer na deslocação, quer no estado dos equipamentos de recolha de dados, teve-se o cuidado de estar previamente nos locais. Assim, houve tempo para testarmos os equipamentos e escolhermos os melhores ângulos para captação das imagens, tendo em conta as diferentes características que os espaços desportivos possuem.

Antes de iniciar cada um dos treinos, houve a preocupação de falar com cada treinador e dar conhecimento novamente dos objetivos do estudo, de uma forma mais genérica. Incentivou-se cada treinador a assegurar a sua atividade o mais naturalmente possível, quer no que diz respeito às suas decisões, quer no seu comportamento interativo no decorrer do treino. Foi também pedido aos treinadores para que explicassem aos seus atletas o porquê das filmagens dos treinos, de maneira a que estas não tivessem interferência e não condicionassem os seus comportamentos.

É de salientar que, após todo este processo para a recolha de dados, todos os participantes foram observados e avaliados nas mesmas condições, cumprindo o protocolo estabelecido pelos investigadores. Foram ainda tidos em consideração todos os princípios éticos e legais de investigação com Seres Humanos (Declaração de Helsínquia, 2013).

3.3. Instrumentos e Sistemas de Observação

Estudar o processo de ensino, mais concretamente aprofundar o conhecimento relativamente aos comportamentos, intervenções e interações entre, neste caso, o treinador e os seus atletas, a observação assume-se como um método tendencial para

colher dados com vista à representação tão credível quanto possível dessa realidade, ao possibilitar que se desenrole nas condições naturais da atividade (Petrica, 2003).

Segundo Pieron (1986a; 1996), a observação é um método de colheita de dados que apresenta um rigor científico muito aceitável se tivermos as devidas precauções na definição dos acontecimentos a observar assim como treinar, afinar e aferir os observadores.

O registo audiovisual de qualquer tipo de sessão, seja no treino ou em contexto de sala de aula, veio trazer um importante avanço à análise de ensino (Petrica, 1997). Deparamo-nos, assim, com a facilidade em realizar gravações com as mais diversas tecnologias e desta forma, realizar a observação quando seja necessário. Nesta ótica, a observação pode ser exercida ao vivo ou em diferido.

Assim, no presente estudo, iremos usar o método em diferido, pois este apresenta inúmeras vantagens, tais como, a possibilidade de realizar um número de observações ilimitado, o permitir suspender/parar o vídeo, auxiliando assim um controlo rigoroso sobre o tempo e a duração dos acontecimentos em observação, entre outros (Petrica, 2003).

Independentemente do tipo de observação que usemos, ela é executada por intermédio de sistemas de observação ou sistemas de análise de ensino (Petrica, 1997).

Para Dussault (1973), (citado por Petrica, 2003, p.98), um sistema de observação “*é um instrumento que permite observar, nomear, descrever, classificar, quantificar e, eventualmente, interpretar os diversos fenómenos observáveis na aula.*”, em que existem os sistemas indutivos e os dedutivos (Batista, et al., 2019).

Neste caso trata-se de um estudo que usa um sistema dedutivo, em que as classificações das diferentes variáveis são agrupadas conforme um conjunto de categorias pré-existentes (Petrica, 2003).

No seguimento, dentro do sistema dedutivo podemos classificá-los como sequenciais e/ou multidimensionais. Este estudo é classificado, por um lado, como sequencial uma vez que são observados os comportamentos uns a seguir aos outros e por outro lado, multidimensional pois a observação de cada comportamento é analisada sob diversas dimensões. Neste caso concreto são usados dois sistemas de análise sequencial e um sistema de observação multidimensional. Os primeiros usados para analisar: a forma como os treinadores geriam o tempo de que dispunham para conduzir o treino, e os comportamentos relativos às principais funções de ensino. Já o segundo para estudar os comportamentos de reação motora dos alunos, frequentemente apelidado de feedback pedagógico (Petrica, 1997, 2003).

A fim de se analisar a forma como o treinador gere o tempo de que dispõe para conduzir o treino são privilegiadas as principais noções de tempo adotadas pela maioria dos estudos (Rosenshine, 1979; Pieron, 1981, 1982, 1984a, 1986a; Carreiro da Costa, 1984a, 1988; Pieron, Cloes & Dewart, 1985; Brás, 1986; Brás & Pieron, 1987; Robalo, 1988; Swallus et al., 1988; Petrica, 1989, 1993; Carreiro da Costa & Pieron, 1990; Scheiff & Renard, 1991, 1992) sobre esta matéria, resumidas na Tabela 8.

Tabela 8 - Categorias do sistema de observação adotado para analisar a Gestão do Tempo de Treino.

Sistema de Observação
Análise da Gestão do Tempo de Treino
1 – Tempo Útil (TU)
2 – Tempo de Informação (TI)
3 – Tempo de Transição (TT)
4 – Tempo Disponível para a Prática (TDP)

Com o objetivo de estudarmos os comportamentos relativos às principais funções de ensino (Tabela 9) será aplicado o PROF./ULg., desenvolvido por Pieron (1986a), na Universidade de Liège, por ser um dos mais utilizados (Correia, 1985; Gonçalves, 1985, 1990; Brás, 1986; Brito, 1986; Sena Lino, 1986; Brás & Pieron, 1987; Carreiro da Costa, 1988, 1989; Robalo, 1988a; Petrica, 1989; Carreiro da Costa & Pieron, 1990) e desta forma facilitar a interpretação dos resultados.

Tabela 9 - Categorias do sistema de observação adotado para analisar os comportamentos relacionados com as principais funções de ensino.

Sistema de Observação
Análise dos Comportamentos de Ensino
1. Instrução (I):
1.1. Simples (S)
1.2. Simulação (Sim)
1.3. Demonstração (D)
1.4. Demonstração Atleta (DA _t)
1.5. Suporte Visual (SV)
2. Feedback (FB):
2.1. Objetivo:
2.1.1. Avaliativo (AV)
2.1.2. Descritivo (D)
2.1.3. Prescritivo (P)
2.1.4. Interrogativo (I)
2.2. Forma:
2.2.1. Auditivo (A)
2.2.2. Visual (V)
2.2.3. Misto (Mi)
2.3. Direção:
2.3.1. Classe (C)
2.3.2. Grupo (G)
2.3.3. Atleta (At)
2.4. Momento de Emissão:
2.4.1. Durante (Du)
2.4.2. Após (Ap)
2.4.3. Retardado (R)
2.5. Contexto:
2.5.1. Simples (S)
2.5.2. Múltiplo (M)
3. Organização (OR);
4. Afetividade (A):
4.1. Orientação:
4.1.1. Positiva (+)
4.1.2. Negativa (-)
4.2. Objetivo:
4.2.1. Elogio (El)

4.2.2. Encorajamento (En)

4.2.3. Humor (H)

5. Observação (OB);
 6. Interações Verbais (IV);
 7. Outros (O).
-

Segundo Petrica (2003), este sistema foi objeto de pequenas adaptações (Tabela 9), numa perspetiva de complementaridade, de modo a possibilitar uma análise multidimensional de alguns comportamentos como o de Feedback, fruto da adaptação inserida pelo FEED/ULg, criado e usado por Pieron e Devillers (1980), Pieron e Delmelle (1983a), e por Pieron e Delmelle (1983b). Permite também a análise sequencial, com destaque para a utilização do modelo de Pieron (1986a; 1996), e ainda a adaptação, por meio de especificação de categorias comportamentais que nos concedem desenvolver uma análise multidimensional dos comportamentos afectivos, e assim dar uma orientação a essa afetividade e o seu objetivo (Rolider, 1979; Caruso, 1980; Cloes, 1987).

3.3.1. Validade dos Sistemas

A compreensão do conceito de validação tem vindo a ser modificado pela American Psychological Association e investigadores desde 1954 (Cronbach, 1988). Contudo, a validação de um sistema é invariavelmente reputada como uma fase essencial para garantir “a replicabilidade científica de uma investigação” (Hill & Hill, 2000).

Assente nesta perspetiva, e evitando os constrangimentos provocados pela validação de um novo sistema de observação (Postic, 1979; Pieron, 1986a) e os inerentes inconvenientes que do seu uso originariam, sobretudo em termos comparativos, quando quiséssemos comparar os resultados colhidos com os de outros estudos, privilegiámos a aplicação de sistemas de observação já credenciados, validados e aplicados, por inúmeros investigadores internacionais, cuja aplicabilidade é bastante ajustada à análise de ensino (Petrica, 2003) mas também à realidade do Treino Desportivo.

As breves adaptações que implementámos procederam, no global, de especificações das mesmas, já usadas por diferentes autores (Pieron & Devillers, 1980; Pieron & Delmelle, 1983a; Pieron, Neto & Carreiro da Costa, 1985; Guimarães, 1986; Rosado, 1988; Carreiro da Costa, 1988), conforme os objetivos das respetivas investigações, e por consequência, trata-se de aproveitar categorias já utilizadas e validadas para o estudo da dimensão visível do ensino (Petrica, 2003), que pretendemos aplicar no contexto do treino.

Para tal aplicação, é imprescindível uma cuidadosa afinação que inclua explicações do foro conceptual e clarificação através do recurso a uma clara exemplificação (Petrica, 2003).

3.3.2. Afição dos Instrumentos de Observação

Ao impormos um sistema de observação, a sua elaboração ou adoção inicia-se pela definição concetual dos comportamentos a observar (Petrica, 2003). Uma vez definidos, eles são ilustrados de exemplos, permitindo passar de um universo teórico à realidade prática e facilitar a identificação e classificação dos comportamentos a observar (Pieron & Drion, 1977; Pieron, 1983, 1986a; 1996; Siedentop, 1983a; 1998). Então, antes de começarmos pelo registo dos dados em grelhas para subsequente categorização nas respetivas variáveis, foi efetuada a afiação do sistema de observação.

Para se observar qualquer comportamento, o método deve ser rigoroso e padronizado (Sarmiento, 1995), e assim garantir que o mesmo comportamento é visto e interpretado uniformemente por diferentes observadores (Batista, et al., 2019).

Com intenção de realizar a afiação dos sistemas de observação empregues, definimos, primeiramente, as categorias de cada uma das dimensões em análise acompanhadas por dois exemplos consideravelmente esclarecedores e elucidativos que pudessem facilitar a identificação e classificação de cada uma delas, aproximando o campo conceptual da realidade prática, ou por outras palavras, passar de um universo teórico para uma dimensão mais prática.

3.3.2.1. Análise da Gestão do Tempo de Treino

Deste modo, e partindo das noções de tempo aplicadas e reiteradas em inúmeras investigações (Rosenshine, 1979; Pieron, 1981, 1982, 1984a; Carreiro da Costa, 1984a, 1988; Pieron, Cloes & Dewart, 1985; Swallus et al., 1988; Scheiff & Renard, 1991, 1992), a observação no que toca à análise da Gestão do Tempo de Treino, baseia-se principalmente sobre as variáveis mais comuns a estes sistemas, nomeadamente o tempo útil, o tempo de informação, o tempo de transição e o tempo disponível para a prática.

Assim, de forma mais detalhada, com as devidas adaptações para o contexto do treino do judo, temos:

- ✚ **Tempo Útil (TU)** - Tempo que os atletas passam realmente no treino;
- ✚ **Tempo de Informação (TI)** - Tempo gasto pelo treinador para informar a totalidade dos atletas sobre toda a atividade. O treinador interrompe a atividade para:
 - Transmitir os conteúdos de ensino, instrução;
 - Questionar os atletas sobre a matéria;
 - Informar sobre o modo de funcionamento do treino;
 - Reagir à prestação, feedback;
 - Trocar impressões, discutir e refletir com os atletas os conteúdos e a atividade, efetuar a síntese.

Exemplos:

- "Agora vamos realizar uma técnica de pernas. Pernas afastadas, vamos colocar um pé à frente um do outro, com os joelhos ligeiramente fletidos."

- "Os atletas que estão em pé são os que vão efetuar a técnica de braços, os outros vão trabalhar no chão."

✚ **Tempo de transição (TT)** - Tempo gasto na organização do treino com a atividade parada:

- Colocação do material;
- Aquele que medeia o fim de uma atividade e o início da outra;
- Os atletas esperam o começo da atividade ou da informação;
- Colocação em filas;
- Escolha ou formação de grupos.

Exemplos:

- "Matte, podem descansar."
- Preparados para recomeçar? Hajime."
- Na escolha dos grupos: "Tu fazes parte deste grupo, não é? E tu?"
- "Vai buscar o cinto, estou à espera."

✚ **Tempo disponível para a prática (TDP)** - Tempo de que o atleta realmente dispõe para a prática:

- Aquele que o treinador deixa para os atletas praticarem a atividade física.

Exemplo:

- Os atletas praticam a atividade proposta.

3.3.2.2. Comportamentos de Ensino

Em primeira instância, pretendemos estudar os comportamentos de ensino de uma forma sequencial, que nos possibilita conhecer o valor relativo de cada uma das categorias, a fim de produzir o perfil de intervenção comportamental correspondente (Pieron, 1983; 1986a; 1996; Correia, 1985; Sena Lino, 1986; Petrica, 1997; Rosado et al., 1997). Para tal, no sentido de observar os comportamentos de ensino exteriorizados pelos treinadores de judo durante os treinos, e partindo-se das categorias associadas às principais condutas nas sessões de treino evidenciadas na literatura, são enunciadas as seguintes variáveis, ilustradas com os respetivos exemplos:

✚ **Instrução (I)** - Intervenções respeitantes aos conteúdos de treino, à maneira de realizar um exercício, produzindo-se antes da atividade motora dos atletas;

Exemplos:

- "O exercício que vamos realizar é uma técnica para a frente, em que à quinta projeta o parceiro."
- "Quem está a projetar, deve ter em atenção à técnica a realizar, em função do adversário que tem à frente."

- ✚ **Feedback (FB)** - Reações ao comportamento dos atletas relacionadas com as tarefas propostas, acontecendo durante ou após a execução;

Exemplos:

- "Olha primeira coisa... este braço já devia estar controlado, este braço é a primeira coisa a controlar, por isso controla bem."
- "Vamos, vamos, vamos, mais rápido, quanto mais rápido melhor."

- ✚ **Organização (OR)** - Intervenções que regulam da vida na classe, tais como os deslocamentos dos atletas, indicações relativas à colocação dos materiais, à formação de grupos, ao início e fim de atividade, etc.;

Exemplos:

- "Este grupo vai para aquela fila, aquele vai para o outro lado do tapete."
- "Matte, já está bom, podem vir aqui para perto de mim e beber água."

- ✚ **Afetividade (A)** - Intervenções em que o treinador elogia, reconhece o mérito do ou dos atletas, encoraja, recompensa, apresenta um atleta como um exemplo a seguir, ironiza, ameaça, acusa, critica, castiga, mostra afabilidade, etc.;

Exemplos:

- "Já estás cansado? Vá lá, faz mais uma vez."
- "Hoje o Miguel está muito bem-disposto, assim é que é, com alegria é que andamos bem."

- ✚ **Observação (OB)** - O treinador observa em silêncio os seus atletas durante a execução das tarefas propostas ou ouve um atleta;

Exemplos:

- O professor observa os atletas a executarem as quedas.
- O professor observa os alunos a escolher as técnicas de projeção, em conjunto com o parceiro.

- ✚ **Interações verbais (IV)** - O treinador fala com o atleta por solicitação deste ou por sua própria iniciativa;

Exemplos:

- Ó Mestre viu o combate ontem à noite na televisão?
- Sim vi, houve vários atletas que ganharam logo com Ippon.

✚ **Outras (O)** - Todas as outras intervenções do treinador.

Exemplos:

- O treinador troca impressões com outro treinador.
- Interações do treinador com os pais que assistem ao treino.

Todavia, mais do que a simples análise sequencial dos comportamentos relacionados com as principais funções de ensino, pretendemos ir mais além e estudar, mais detalhadamente, três dessas funções que, como vimos, aparentam estar intimamente relacionadas com a eficácia pedagógica: a instrução, o feedback (referida no ponto 2.3.2.3.) e a afetividade.

Relativamente à instrução importa conhecer se é simples, sem recurso à simulação ou à demonstração, seja a demonstração efetuada pelo treinador ou a que é solicitada ao atleta. Assim, temos a especificação destas categorias, clarificada por Pieron (1986a, 1996), que apresentamos detalhadamente quanto ao tipo:

✚ **Simples (S)** - O treinador instrui de uma forma verbal;

✚ **Simulação (Sim)** - O treinador utiliza a simulação da execução para ilustrar a sua instrução;

✚ **Demonstração (D)** - O treinador demonstra aquilo que quer que os atletas realizem;

✚ **Demonstração Atleta (DA_t)** - O treinador pede a um atleta para executar aquilo que ele pretende que os outros façam;

✚ **Suporte Visual (SV)** - O treinador mostra uma imagem, uma foto, um vídeo para ilustrar a sua instrução.

E no que se refere aos comportamentos de carácter afetivo, por estarem relacionados com o clima da aula, que Siedentop (1983a; 1998) considerou fundamental para uma condução eficaz do treino, cremos ser importante estudar o objetivo e a orientação desses comportamentos e, por isso, seleccionámos duas dimensões comportamentais que são inspiradas na orientação positiva ou negativa do comportamento (Pieron, 1982) e no objetivo do comportamento, composto por categorias como o encorajamento, elogio e o humor, alicerçadas nos trabalhos de (Rolider, 1979; Caruso, 1980; Cloes, 1987), que apresentamos pormenorizadamente as dimensões:

✚ **Orientação:**

- **Positiva (+)** - Intervenções em que o treinador elogia, reconhece o mérito do ou dos atletas, encoraja, recompensa, apresenta um atleta como um exemplo a seguir;
- **Negativa (-)** - Intervenções em que o treinador ironiza, ameaça, acusa, critica, castiga.

🚩 **Objetivo:**

- **Elogio (EI)** - Intervenções em que o treinador reconhece o mérito ou o demérito dos atletas;
- **Encorajamento (En)** - Intervenções em que o treinador insiste, incentiva, motiva, ou desmotiva e desencoraja os atletas;
- **Humor (H)** - Intervenções em que o treinador brinca, humoriza, goza.

3.3.2.3. Análise Multidimensional do Feedback

Com a finalidade de observar o comportamento de reação à atividade motora dos atletas, vulgarmente conhecido como feedback pedagógico¹, iremos fazer uso de algumas dimensões de análise, criadas a partir do FEED/ULg., ou de algumas das suas adaptações².

Estão estas dimensões relacionadas com o objetivo do feedback, a sua forma e direção, o momento em que é emitido, e o contexto em que ocorre, sendo constituídas por categorias, que expomos com a devida especificidade, descrevendo cada uma delas e recorrendo à sua ilustração através de exemplos:

🚩 **Dimensão: Objetivo do Feedback**

- **Avaliativo (AV)** - O treinador fornece uma estimativa qualitativa da prestação do atleta com o seguinte aspeto:
 - Aprovativo (+) - Avaliação positiva;
 - Desaprovativo (-) - Avaliação negativa;

Exemplos:

- “Isso foi muito bem feito.”

- “Não é assim.”

- **Descritivo (D)** - O treinador descreve totalmente ou parcialmente o movimento efetuado pelo atleta;

Exemplos:

- “Estás com as pernas demasiado fletidas.”

- “Tu fizeste a técnica sem ter em atenção a pega na gola.”

¹ Para Petrica (1997, 2003), esta é a terminologia aplicada em inúmeros estudos sobre esta matéria (Fishman & Tobey, 1978; Pieron & Devillers, 1980; Pieron & Piron, 1981; Pieron, 1982, 1984a, 1986a, 1996; Pieron & Delmelle, 1983a; Siedentop, 1983a; Imwold, 1984; Pieron, Neto & Carreiro da Costa, 1985; Guimarães, 1986; Carreiro da Costa, 1988; Robalo, 1988a; Rosado, 1988, 1988a, 1989, 1995, 1997; Mota, 1989; Carreiro da Costa & Onofre, 1990; Rodrigues, 1990, 1997; Carlier, Radelet & Renard, 1991; Cloes, Premuzak & Pieron, 1995).

² Segundo Petrica (2003), muitos estudos usaram este sistema de análise multidimensional ou adaptaram-no para procurar responder a questões muito específicas às pesquisas que pretendiam levar a cabo (Pieron & Devillers, 1980; Pieron & Delmelle, 1983b; Gonçalves, 1985; Pieron, Neto & Carreiro da Costa, 1985; Brás, 1986; Guimarães, 1986; Brás & Pieron, 1987; Carreiro da Costa, 1988; Rosado, 1988, 1988a; Rodrigues, 1989, 1990; Robalo, 1989; Carreiro da Costa & Pieron, 1990; Carreiro da Costa & Onofre, 1990; Marques da Costa, 1991; Marques dos Santos, 1992).

- **Prescritivo (P)** - O treinador dá uma indicação a respeitar durante ou numa próxima execução, impondo uma solução ao atleta;

Exemplos:

- “Põe aqui a mão direita na manga e a esquerda na gola do parceiro.”
- “Não inverte o sentido da força, puxa-o depois para a tua frente.”

- **Interrogativo (I)** - O professor interroga o aluno sobre a sua prestação;

Exemplos:

- “Sabes como é que tinhas as pernas, no momento do desequilíbrio?”
- “Para onde é que tu vais ajustar o movimento dos braços na projeção?”

✚ **Dimensão: Forma do Feedback**

- **Auditivo (A)** - A reação é verbal;
- **Visual (V)** - A reação é efetuada através da demonstração, da apresentação de imagens do todo ou de parte da tarefa;
- **Misto (M)** - A reação combina duas ou mais das categorias anteriores;

✚ **Dimensão: Direção do Feedback**

- **Classe (C)** - Quando se destina a toda a turma;
- **Grupo (G)** - Quando se destina a um grupo de atletas organizado;
- **Aluno (A)** - Quando se destina apenas a um atleta;

✚ **Dimensão: momento de emissão do Feedback**

- **Durante (D)** - A reação acontece durante a execução;
- **Após (A)** - A reação acontece imediatamente após a execução;
- **Retardado (R)** - A reação acontece algum tempo depois da execução.

✚ **Dimensão: Contexto do Feedback**

- **Simples (S)** - O treinador emite apenas um feedback;
- **Múltiplo (M)** - o Feedback faz parte de um conjunto de reações consecutivas.

Por fim, e no que respeita ainda ao comportamento de feedback, usámos dois conceitos de ocorrência³, taxa e frequência, para ficarmos com uma ideia clara, em termos quantitativos, de quantas intervenções deste género os treinadores emitem por treino, por minuto e por outro lado, de quanto em quanto tempo é que reagem à prestação motora dos alunos.

Com base numa análise quantitativa, o feedback será então avaliado quanto à taxa e frequência, calculados pelas seguintes expressões:

$$\textit{Taxa de Feedback} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de Feedbacks}}{\text{TDP (minutos)}}$$



$$\textit{Frequência de Feedback} = \frac{\text{TDP (segundos)}}{\text{N}^\circ \text{ de Feedbacks}}$$

3.3.3. Unidades de observação

Após a definição categórica e conceptual das variáveis, com a sua ilustração por meio de exemplos, é tempo de seleccionar as unidades de observação.

Tendo em linha de conta que a escolha das unidades de observação é muito delicada (Pieron, 1986a) e que observar se caracteriza pela sua individualidade imposta por noções intrínsecas distintas, estando sujeita à subjetividade de cada observador (Sarmiento, 2004), conseguimos utilizar diversos tipos de unidades de observação em concordância com os instrumentos empregues, unidades estas que espelham os episódios, as frases, as perguntas, os gestos, as respostas e as ações (Petrica, 1997, 2003).

Na presente investigação, a fim de se efetivar a observação, são utilizadas como unidades de observação:

-  A cronometragem, até ao segundo;
-  O registo de acontecimentos.

A cronometragem, também descrita como registo de duração, ou duração da resposta (Ojeme, 1984), recai sobre a quantidade de tempo durante o qual os comportamentos sucedem no treino. No presente estudo, centra-se na observação do modo como os treinadores gerem o tempo de treino e, por outro prisma, nos comportamentos do treinador relacionados com as principais funções de ensino.

Já o registo de acontecimentos (Pieron, 1983, 1986a, 1996; Ojeme, 1984), designa-se pelo processo em que uma unidade é quantificada cada vez que um dado comportamento ocorre, sendo aqui a unidade a aplicar para a análise multidimensional do feedback pedagógico.

³ Conceitos amplamente usados e investigados por Fishman & Tobey (1978); Pieron & Devillers (1980); Pieron, (1986a, 1996); Guimarães (1986); Rosado (1988, 1995, 1997).

3.3.4. Fidelidade

De modo a garantirmos que, independentemente do observador, o resultado observado não seja consideravelmente diferente, fomos apurar a fidelidade inter e intra-observadores. Quisemos garantir em paralelo que o mesmo observador, em momentos distintos, fosse observar praticamente a mesma coisa e assim confirmar a consistência e estabilidade de acordo com a observação (Simões, 2008).

Para o efeito a que nos propomos, começou-se pela identificação e definição dos comportamentos a avaliar por parte dos observadores, discutindo as categorias entre si e assim não existirem dúvidas na interpretação das mesmas, assim como, em conformidade com Rodrigues (1997), estabelecer os limites das diversas categorias dos sistemas de observação.

Tornámos, pois, possível que ao observarem o mesmo intervalo de tempo em vídeo, os observadores estivessem em concordância com a classificação dos comportamentos dos treinadores (Siedentop, 1983; Pieron, 1988; Sarmiento, 1995; Rosado, 1997; Petrica, 2003).

Com vista a determinar o índice de fidelidade e conseqüentemente, a máxima concordância possível entre observadores, foi aplicada a fórmula do índice de acordos de Bellack (Turcotte, 1973) que representa:

$$\% \text{ de acordos} = \frac{\text{acordos}}{\text{acordos} + \text{desacordos}} \times 100$$

Este índice dá-nos a percentagem de acordos, em que para ser considerado fiável e válido o resultado deverá ter uma percentagem de acordos igual ou superior a 85% (Batista et al., 2019), sendo este valor considerado um indicador de fidelidade suficientemente credível do ponto de vista científico, com o intuito de avançar no processo de investigação (Pieron, 1986a, 1996).

O teste de fidelidade intra e inter observador pelo índice mencionado acima foi aferido em comparação com outro observador (Inter) e entre o mesmo (Intra), onde os observadores, após a análise de um pequeno período de tempo de 5 minutos de um treino de cada contexto, escolhido de forma aleatória e previamente definido, repetiram a análise cerca de uma semana depois, do mesmo extrato do treino, existindo assim dois momentos de análise.

Sumariamente, os resultados (como se pode verificar através da consulta aos anexos 2, 3, 4 e 5), evidenciaram na perspetiva inter-observador e intra-observador para todas as variáveis de Gestão do Tempo de Treino, Comportamentos de Ensino e Análise Multidimensional do Feedback, um índice de fidelidade com valores superiores a 85% e em vários casos, a percentagem de acordos de Bellack chegou a ser superior a 95%.

Seguidamente, expomos os resultados para cada sistema de observação e respetivas categorias, em percentagem, dos testes de fidelidade, primeiro os referentes à perspetiva intra-observador e depois os relativos à inter-observador.

3.3.4.1. Fidelidade Intra-Observador

Em conformidade com Rodrigues (1997), os testes de fidelidade Intra-Observador pretendem garantir que um mesmo observador, em diferentes momentos, faça a análise dos dados com uma codificação semelhante dos vários comportamentos em estudo.

Para cada sistema de observação, foram realizados dois momentos de análise, com uma semana de intervalo, usando um excerto de 5 minutos do vídeo de um treino de cada contexto em estudo, cujos resultados apresentamos de seguida (Tabela 10).

A título de exemplo, são apresentados apenas os resultados referentes à fidelidade Intra-Observador do Sistema de Observação dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino, pelo que os restantes dados relativos à fidelidade dos outros sistemas de observação vamos dispensar de apresentar aqui por se tornarem muito extensos e incómodos para quem lê, e, portanto, são remetidos para anexo (Anexos 2 e 4).

Tabela 10 - Resultados de fidelidade Intra-Observador da Gestão do Tempo de Treino.

Fidelidade Intra-Observador - Gestão do Tempo de Treino								
Observação	Judo Adaptado (%)				Judo Regular (%)			
	TÚ	TI	TT	TDP	TÚ	TI	TT	TDP
1º Momento	100	99	100	98	100	100	99	100
2º Momento	100	99	100	98	100	100	99	100

Legenda: TÚ – Tempo Útil | TI – Tempo de Informação | TT – Tempo de Transição | TDP – Tempo Disponível para a Prática | % - Percentagem de Acordos

Como se pode comprovar na tabela acima (Tabela 10), verificou-se a existência de fidelidade Intra-Observador no Sistema de Observação dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino com uma excelente concordância, já que os valores de todas as categorias foram iguais ou superiores a 90%, com algumas a chegarem mesmo aos 100% de acordos. De referir ainda que obtivemos resultados muito semelhantes para todas as categorias dos restantes sistemas de observação em análise (Anexo 3).

3.3.4.2. Fidelidade Inter-Observadores

Os testes de fidelidade Inter-observadores procuram assegurar que observadores diferentes consigam usar um sistema de observação, codificando os seus comportamentos sempre da mesma forma.

Assim, entre dois observadores, foram realizados os momentos de análise, nas mesmas condições anteriormente referidas (ponto 3.3.4.1.).

Pelos mesmos motivos mencionados antes (ponto 3.3.4.1.), expomos apenas os resultados referentes à fidelidade Inter-Observadores do Sistema de Observação dos Comportamentos de Ensino (Tabela 11), pelo que os dados da fidelidade dos restantes sistemas são submetidos para anexo (Anexos 3 e 5).

Tabela 11 - Resultados de fidelidade Inter-Observadores dos Comportamentos de Ensino.

Fidelidade Inter-Observadores - Comportamentos de Ensino														
Observação	Judo Adaptado (s/%)							Judo Regular (s/%)						
	I	FB	OR	A	OB	IV	O	I	FB	OR	A	OB	IV	O
Observador A	98	98	100	98	100	98	98	98	99	100	98	100	97	99
Observador B	98	99	99	98	100	98	99	98	98	98	99	100	97	99

Legenda: I – Instrução | FB – Feedback | OR – Organização | A – Afetividade | OB – Observação | IV – Interações Verbais | O – Outras | s – Segundos | % - Percentagem de Acordos

Os dados da tabela acima revelam a existência de fidelidade Inter-observadores no Sistema de Observação dos Comportamentos de Ensino com uma excelente concordância, já que os valores da percentagem de acordos para todas as categorias se situam entre os 90% e os 100%. Aqui também obtivemos resultados muito semelhantes para todas as categorias dos restantes sistemas de observação em análise (Anexo 5).

3.3.5. Condições de observação e registo

Situados na observação da Gestão do Tempo de Treino e na análise dos comportamentos relacionados com as principais funções de ensino, optou-se por observar a totalidade do tempo de treino, para cada um dos treinadores, por intermédio de uma observação sequencial, ou se quisermos uma análise focada na observação de uma unidade de cada vez e somente por uma única perspetiva, sendo registada numa ficha de observação especificamente concebida para dar a devida utilidade a que se propõe (Anexos 6 e 8).

Dessa forma será possível elaborar e definir um perfil de intervenção através da informação acerca da totalidade de intervenção no treino, no que toca à duração comportamental e à frequência com que ocorrem (Anexos 7 e 9).

Partindo do sistema de análise sequencial que serviu para analisar os comportamentos relacionados com as principais funções de ensino, num cenário de duração comportamental, coletamos uma primeira informação para a observação dos comportamentos de reação à atividade motora dos alunos, ou por outras palavras, para a observação da emissão do feedback pedagógico, que resulta numa percentagem de intervenção, comparando-a com as demais categorias do perfil de comportamentos, derivado da utilização daquele sistema (Petrica, 2003).

À posteriori, numa segunda análise, iremos aferir a ocorrência de feedback (Anexo 10), contabilizando-a, que quando comparada com a duração do tempo disponibilizado para a prática das atividades físicas, será capaz de nos disponibilizar a frequência com que é emitido, ao nível temporal, e a taxa de intervenção comportamental, ou seja, o número de ocorrências por minuto.

Mais adiante, e ainda no que à totalidade das intervenções concerne, será realizada uma análise multidimensional de cada um dos registos, perante as cinco dimensões que usámos neste estudo. Isto significa que todos os acontecimentos registados terão como base diferentes perspetivas, tantas quantas as dimensões comportamentais estipuladas pelo sistema de observação escolhido (Anexo 11), que nos concederá um retrato global e multifacetado (Petrica, 2003) de como são exteriorizados os comportamentos dos treinadores.

4. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados

Efetuada os diversos procedimentos e as devidas técnicas de recolha de dados, passando pela afinação dos instrumentos de observação, é tempo agora de proceder ao seu tratamento num percurso que inicia pela análise dos dados de forma metodológica, seguindo pela transformação dos dados em parâmetros que nos permitam a sua melhor compreensão, pelo tratamento estatístico que nos proporcione averiguar as nossas hipóteses de pesquisa e resposta aos objetivos, terminando a indicação dos valores de nível de significância.

4.1. Tratamento e visionamento dos vídeos

Para se poder usufruir das vantagens permitidas pela observação em diferido (Altenberger e Grobing, 1978; Pieron, 1986, 1986a), todas as tarefas dos treinos foram gravadas em vídeo.

Posteriormente às gravações dos oito treinos em análise, e já tendo o áudio e o vídeo, houve necessidade de juntar as duas componentes num mesmo vídeo a fim de facilitar o visionamento do treino e ouvir em simultâneo o que é dito pelos treinadores. Para tal, optámos pelo o software de edição de vídeo *Adobe Premiere Pro* para a sincronização e junção do áudio ao vídeo, de forma a podermos, sempre que se efetuava uma pausa na visualização, sabermos exatamente o tempo decorrido desde o início do treino bem como o que foi dito naquele exato momento.

Importa dar nota ainda para o visionamento dos vídeos recorreremos ao programa *VLC Media Player*, registando, em folhas de registo no *Microsoft® Excel® da Microsoft 365*, os comportamentos à medida que se ia avançado na observação.

4.2. Análise de dados

A análise de dados incide sobre a dimensão visível do ensino das atividades física em contexto do Treino Desportivo, pelo que os dados, em termos absolutos (Anexo 12),

serão obtidos, por um lado em segundos por ter sido aproveitada como unidade de registo a cronometragem até essa unidade temporal em praticamente todas as perspetivas de análise, e por outro lado, em unidades uma vez que foi utilizado o registo de acontecimentos, no caso da análise multidimensional do feedback pedagógico.

Passar-se-á seguidamente à explicação de como se realizou a análise dos dados e posteriormente, como foi elaborado o seu registo.

4.2.1. Gestão do Tempo de Treino

Na perspetiva de análise da Gestão do Tempo de Treino construiu-se uma ficha de observação constituída por vinte colunas, tantas quanto os minutos de treino, com sessenta linhas cada uma, tantas quantos os segundos que compõem cada minuto de tempo, que nos permite registar esses comportamentos desde o primeiro segundo do treino até ao último, com o máximo de rigor. Essa ficha possibilita-nos ainda, o registo do nome do treinador, o local onde decorre o treino, o número do treino e a modalidade.

Para o registo dos comportamentos de gestão usar-se-ão as categorias Tempo de Informação, representada pelas iniciais TI, Tempo de Transição (TT) e Tempo Disponível para a Prática (TDP). No início do treino observava-se qual era a categoria comportamental e registavam-se as iniciais na primeira linha, desenhando-se uma seta desde aí até à quadrícula que representava uma mudança comportamental. Aí serão registadas as iniciais da nova categoria comportamental e repete-se o procedimento. Assim, no final basta contabilizar o número de quadrículas para cada categoria, que corresponde ao número de segundos de duração comportamental, ficando-se de imediato, a saber a duração exata da sessão de treino e a duração de cada uma das categorias que compõem o sistema de observação, isto é, o tempo que os treinadores passaram a informar os atletas, o tempo que disponibilizaram para que eles praticassem as atividades físicas e o tempo de transição.

4.2.2. Comportamentos de Ensino

A análise dos comportamentos do treinador, relacionados com as principais funções de condução de treino, assenta num sistema de análise sequencial de ensino, em que cada comportamento será observado a seguir ao outro, numa sequência de comportamentos.

Assim, para a observação da totalidade do treino construiu-se uma ficha de observação idêntica à da Gestão do Tempo de Treino, com o mesmo número de colunas e linhas, com o mesmo número de quadrículas e realização do mesmo tipo de registo.

O registo dos comportamentos do treinador, relacionados com as principais funções de condução do treino, beneficia de um procedimento mais ou menos idêntico ao adotado para apontar os comportamentos de Gestão do Tempo de Treino. Começa-se por se observar qual é a categoria comportamental presente no início da sessão de treino e registam-se as suas iniciais na primeira quadrícula, que corresponde ao primeiro

segundo do treino. Depois, verifica-se quando esse comportamento termina e é substituído por outro, que se regista na quadricula respetiva. As quadrículas entre estes dois registos serão preenchidas com uma seta, que quer dizer que a primeira categoria comportamental dura desde o início até aparecer um novo comportamento.

Para registar os comportamentos relacionados com as principais funções de condução do treino usaram-se as categorias Instrução, representada pelas iniciais I, Feedback (FB), Organização (OR), Afetividade (A), Observação (OB), Interações Verbais (IV) e Outros (O).

No final, bastou contabilizar o número de quadrículas para cada categoria, que corresponde ao número de segundos de duração comportamental, ficando-se, de imediato, a saber a duração de cada uma das categorias que compõem o sistema de observação.

4.2.2.1. Feedback

Para a observação dos comportamentos do treinador, de reação à prestação motora dos atletas, atendendo a que se optou por um sistema de análise multidimensional, em que cada comportamento observado deveria ser estudado de diversas perspetivas, não se pretendendo quantificar a duração de cada categoria, mas sim, observar os aspetos qualitativos de cada uma das intervenções registadas, optou-se pela elaboração de uma ficha que permitisse registar o protocolo de todos os comportamentos observados, a sua numeração e a sua classificação, segundo cada uma das dimensões em análise.

Assim, essa ficha, para além dos dados relativos ao treinador, local, modalidade e número de sessão, tinha uma coluna com a numeração dos comportamentos registados, uma coluna com a descrição, onde era registado o comportamento tal como ocorreu, e cinco colunas, correspondentes a tantas perspetivas de análise quantas as dimensões comportamentais usadas no presente estudo, para que cada comportamento pudesse ser classificado de acordo com as categorias que as compunham.

Garantimos, assim, o acesso a uma informação multifacetada do número de reações de cada uma das categorias comportamentais para cada uma das perspetivas de análise. A análise multidimensional do feedback permite categorizar o feedback quanto ao Objetivo (prescritivo, descritivo, avaliativo ou avaliativo), à Forma (auditivo, visual ou misto), à Direção (aluno, grupo ou classe), ao Momento (durante, após ou retardado) e ao Contexto (múltiplo ou simples).

O registo do protocolo dos feedbacks pedagógicos ocorridos no treino, foi realizado usando cada uma das linhas da coluna respeitante à descrição, para apontar cada comportamento de reação dos treinadores para com os seus atletas, ficando assim numerados e permitindo, no final, saber a quantidade de feedbacks totais emitidos durante a lição, e conseqüentemente, calcular também a taxa e a frequência de intervenção.

4.3. Redução

Dos registos efetuados através da observação resultaram os dados do presente estudo, a que se deu o nome de dados absolutos, isto é, dados apresentados na sua forma original, sem qualquer tipo de tratamento, obtidos em segundos, para a Gestão do Tempo de Treino, Comportamentos de Ensino e em número de ocorrências para o Feedback. Registaram-se, para todas categorias, os dados absolutos em segundos.

Os dados absolutos precisaram de ser transformados em parâmetros que nos permitiram a sua melhor compreensão, como é o caso da percentagem, em que temos a referência da totalidade (100%) e a referência temporal (em segundos).

Assim, para a Gestão do Tempo de Treino, para os comportamentos relacionados com as principais funções de ensino, manifestados pelos treinadores, e comportamentos dos atletas, a partir do tempo útil do treino foram calculadas as percentagens de tempo (dados relativos) que correspondem a cada uma das categorias comportamentais. Para o feedback pedagógico, considerando a totalidade de ocorrências, foram calculadas as percentagens de cada uma das categorias para cada dimensão comportamental.

Por fim, para a organização e o tratamento dos dados bem como para a obtenção dos gráficos, foi utilizado o software Microsoft® Excel®, da Microsoft 365, muito útil pela panorâmica que pode oferecer dos mesmos e para os cálculos imprescindíveis à sua redução.

4.4. Provas Estatísticas

A estatística pode ser entendida como “*a ciência de aprendizagem a partir de dados*” (Afonso & Nunes, 2019, p.14) que objetiva fornecer métodos e técnicas para se lidar, racionalmente, com situações sujeitas a incertezas, envolvendo a planificação de experiências, a recolha e organização de dados, a inferência, o processamento, a análise e a disseminação de informação (Morais, 2005).

Após a quantificação de todos os dados em segundos e percentagem procederemos ao seu tratamento estatístico com auxílio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 20.0), com o qual é efetuada, primeiramente, toda a análise descritiva e posteriormente, a análise inferencial.

4.4.1. Análise Estatística Descritiva

Partindo da noção de que a estatística descritiva é um “*conjunto de técnicas apropriadas para recolher, organizar, reduzir e apresentar dados estatísticos*” (Afonso & Nunes, 2019, p.14), “*sem distorção nem perda de informação*” (Hout, 2002, citado por Morais, 2005, p.8), figura em primeira análise, preferencial e necessariamente, a estatística de índole descritiva, cujos parâmetros se centram nos valores absolutos e valores percentuais relativos, mínimos e máximos, medida de tendência central (média

aritmética) e medida de dispersão (desvio padrão). Assim, teremos acesso, sob um prisma meramente descritivo, à leitura de como os nossos resultados se situam e distribuem face aos valores obtidos, analisando objetivamente todas as variáveis categóricas em estudo.

De acordo com Fávero e Belfiore (2017, p.11) “a estatística descritiva descreve e sintetiza as características principais observadas num conjunto de dados por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, permitindo ao pesquisador melhor compreensão do comportamento dos dados”. É, pois, com base nesta evidência que os resultados serão apresentados em gráficos ou tabelas, devidamente legendadas.

4.4.2. Análise Estatística Inferencial

Analisar e tratar os dados inferencialmente é um “processo pelo qual é possível tirar conclusões acerca da população usando informação de uma amostra, constituindo questão central, saber como usar os dados da amostra para obter conclusões acerca da população”, possibilitando então a toma de decisões “sobre os parâmetros de uma população, sem que seja necessário proceder a um recenseamento de toda a população.” (Reis et al., 1999, citado por Moraes, 2005, p.8).

Assim, ainda que a amostra do presente estudo pareça reduzida, ela é representativa do contexto em estudo e, portanto, para testar as hipóteses apresentadas anteriormente recorreremos à estatística não-paramétrica pelo que primeiro, não podemos fazer inferências de causalidade devido ao desenho transversal do estudo, e em segundo, não é nosso objetivo generalizar os dados obtidos a toda a população, mas sim refletir acerca dos mesmos e enquadrá-los no panorama do treino na modalidade de Judo.

A utilização da estatística não-paramétrica justifica-se pelas diversas vantagens que nos oferece, particularmente, porque para além das afirmações estatísticas decorrentes da sua aplicação serem probabilidades exatas, independentemente da forma da distribuição da população, têm em paralelo um poder de significância muito aproximado do das provas estatísticas paramétricas (Siegel, 1975; Levin, 1985), e por estas razões, integram uma excelente alternativa para tratar os nossos dados.

Para tal, o teste de Wilcoxon, desenvolvido por Frank Wilcoxon (1945), para comparação de duas amostras emparelhadas e relacionadas (Carús & Fernandes, 2021), constitui a melhor opção para analisar os dados, na medida em que, pretendemos comparar as médias de cada uma das dimensões dos sistemas de observação nos dois contextos (Judo Adaptado e Judo Regular) e verificar se existem ou não diferenças estatisticamente significativas.

Por fim, fomos calcular o tamanho do efeito que iremos avaliar segundo os valores do d de Cohen, realizando o método de inferências baseadas na magnitude dos efeitos. Para avaliar a magnitude dos efeitos (d), é usual, na área das Ciências do Desporto, utilizar os seguintes intervalos de variação: trivial ($d < 0.2$), pequeno ($0.2 < d < 0.6$), moderado ($0.6 < d < 1.2$), grande ($1.2 < d < 2.0$), muito grande ($2.0 < d < 4.0$) ou quase perfeito ($4.0 < d$) (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988).

Não desprezando a importância dos valores de significância (p), a literatura (Marcelino, Pasquarelli & Sampaio, 2019) reiteram a importância de ter também em consideração a magnitude do efeito, uma vez que, sendo muito difícil na área das Ciências do Desporto ter acesso à totalidade da população, ao ter que se investigar necessariamente com valores provenientes de amostras, tornam-se evidente as fragilidades em fazer inferências somente com os valores de p . Assim, teremos ao nosso dispor uma alternativa plausível a ser empregue, devidamente justificada pelo reduzido tamanho da amostra. Neste sentido, os valores do d de Cohen têm a vantagem de não dependerem exclusivamente do tamanho da amostra, informando sobre o significado dos resultados (Espírito Santo & Daniel (2015). Importa ainda referir que, segundo Marcelino, Pasquarelli e Sampaio (2019), a magnitude do efeito de Cohen é um dos principais indicadores de diferenças entre variáveis independentes (diferenças entre médias de dois contextos, neste caso).

4.4.3. Nível de Significância

Sendo importante definir a margem de erro tolerada na presente pesquisa, o nível de significância a adotar será o normalmente utilizado na investigação em ciências do comportamento (Siegel, 1975, Tuckman, 1978; Fox, 1981; Levin, 1985), isto é, o nível de 0,05, que significa a aceitação de uma margem de erro da ordem dos 5 %, e, portanto, permite-nos um grau de confiança de 95% (Petrica, 2003).

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Parte I – Análise de Resultados

Para aprofundar a nossa investigação, passamos agora a dar conta dos resultados obtidos, mostrando-os e ilustrando-os, com a necessária tentativa de confrontação, interpretação, comparação e explicação, tendo por base a lógica dos processos metodológicos adotados anteriormente, por outras palavras, expomos a apresentação e discussão dos seus resultados.

Por uma questão de organização e sequência lógica, vamos fazê-lo em dois capítulos, um dedicado à análise de resultados, e o outro centrado na sua discussão.

Em relação ao primeiro capítulo, vamos analisar os dados com recurso à estatística descritiva e inferencial para cada uma das variáveis em estudo, usando os instrumentos mencionados previamente. Atendendo à análise descritiva, objetivamos sumariar um grupo de dados da mesma natureza, organizando-os e descrevendo-os em termos de média, desvio-padrão, mínimos e máximos, com vista à apreciação global da variação dos seus valores, referentes à totalidade da amostra. Depois, a terminar o capítulo, a análise inferencial, cuja intenção é desde logo aceitar ou rejeitar as hipóteses de investigação através da comparação de médias e desvio padrão para todas as variáveis em análise, estando sempre em confrontação os dois contextos de treino em estudo, Judo Regular e Judo Adaptado.

Depois, no segundo capítulo, a nossa atenção recai sobre a discussão dos resultados desta investigação, de acordo com os dados recolhidos e analisados no capítulo anterior, perante as hipóteses de investigação lançadas inicialmente e alicerçadas nos construtos teóricos expostos no capítulo da revisão da literatura. Em termos práticos, vamos comparar os treinadores no contexto do Judo Regular e do Judo Adaptado relativamente às variáveis dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino e Comportamentos de Ensino, confrontando os nossos valores com os da literatura.

1. Análise Descritiva dos Comportamentos dos Treinadores

1.1. Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino

Um procedimento muito usado nas investigações acerca das variáveis de Gestão do Tempo de Treino (como poderemos averiguar nos estudos de Rosenshine, 1979; Pieron, 1981, 1982, 1984a, 1986a; Carreiro da Costa, 1984a, 1988; Pieron, Cloes & Dewart, 1985; Brás, 1986; Brás & Pieron, 1987; Robalo, 1988; Swalus et al., 1988; Petrica, 1989, 1993; Carreiro da Costa & Pieron, 1990; Scheiff & Renard, 1991, 1992), é a transformação dos dados absolutos (em segundos) em dados relativos (em percentagem), conforme o Tempo Útil, neste caso do treino. Isto possibilita-nos facilitar a análise e a comparação dos valores relativos obtidos para cada variável.

Assim, vamos agora analisar, de forma mais pormenorizada, o modo como os treinadores dos dois contextos geriam o Tempo Útil nos treinos com suporte nos dados absolutos dos nossos dados. Para o caso da Gestão do Tempo de Treino (Anexo 13), calculámos as percentagens correspondentes ao tempo despendido em cada uma das variáveis em estudo, que nos permitiram criar a Tabela 12, onde constam também os seus valores mínimos, máximos, médios e desvio padrão.

Tabela 12 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino.

Análise da Gestão do Tempo de Treino									
Variável	Judo Adaptado (s/%)				Judo Regular (s/%)				
	TÚ	TI	TT	TDP	TÚ	TI	TT	TDP	
Treinador	A	2657	155 (5.83)	384 (14.45)	2118 (79.71)	4717	791 (16.77)	449 (9.52)	3477 (73.71)
	B	2326	657 (28.25)	441 (18.96)	1228 (52.79)	3427	1400 (40.85)	377 (11.00)	1650 (48.15)
	C	2678	463 (17.29)	618 (23.08)	1597 (59.63)	4853	1084 (22.34)	634 (13.06)	3135 (64.60)
	D	7840	2200 (28.06)	1951 (24.89)	3689 (47.05)	3279	483 (14.73)	568 (17.32)	2228 (67.95)
Estatística Descritiva (%)									
$\tilde{x} \pm DP$	3875±2648.1*	19.9±10.66	20.3±4.65	59.8±14.24	4069±830.2*	23.7±11.89	12.7±3.39	63.6±10.97	
Máximo	7840	28.25	24.89	79.71	4853	40.85	17.32	73.71	
Mínimo	2326	5.83	14.45	47.05	3279	14.73	9.52	48.15	
Legenda: TÚ – Tempo Útil TI – Tempo de Informação TT – Tempo de Transição TDP – Tempo Disponível para a Prática s – Segundos % - Percentagem DP – Desvio Padrão \tilde{x} - Média *a estatística descritiva da variável TÚ é realizada em segundos.									

De acordo com os dados da tabela 12 verificamos uma caracterização geral dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino evidenciados por quatro treinadores designados de A a D, em dois contextos distintos, Judo Adaptado e Judo Regular, onde

se apresentam os respetivos valores mínimos, máximos, médios e desvio padrão ($\tilde{x} \pm DP$).

Começamos por mencionar o Tempo Útil, sendo esta a variável respeitante a 100% do tempo que os atletas passam realmente no treino e por isso representa a totalidade dos segundos do treino desde o início ao seu término. Se observarmos o TÚ no Judo Adaptado, este oscilou entre os 2326 e os 7840 segundos, apresentando uma média mais baixa ($\tilde{x} = 3875 \pm 2648.1$) do que no Judo Regular ($\tilde{x} = 4069 \pm 830.2$), que teve tempos entre os 3279 e os 4853 segundos.

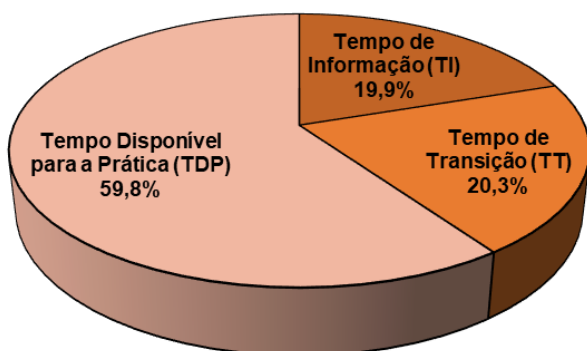
Em termos de percentagem relativa (dados relativos), constatamos que o tempo de que os treinadores no Judo Adaptado dispunham para conduzir o treino a informar a totalidade dos seus atletas sobre o modo de funcionamento do treino, explicação dos exercícios e troca de impressões acerca das tarefas realizadas (Tempo de Informação), variou entre 5.83% e 28.25%, com valores médios inferiores ($\tilde{x} = 19.9 \pm 10.66$) aos verificados no contexto Regular ($\tilde{x} = 23.7 \pm 11.89$), com valores entre o mínimo de 14.73% e o máximo de 40.85%.

Já na organização do treino com a atividade parada, colocação do material, descanso, espera ou formação de grupos (Tempo de Transição), verificamos que os treinadores, no contexto Adaptado, com valores percentuais a variar desde o mínimo de 14.45% até ao máximo de 24.89%, apresentam valores médios superiores ($\tilde{x} = 20.3 \pm 4.65$) aos treinadores, no contexto Regular ($\tilde{x} = 12.7 \pm 3.39$), oscilando estes entre a percentagem mínima de 9.52% e máxima de 17.32%.

Para o Tempo Disponível para a Prática, os treinadores no Judo Adaptado dedicaram, em médias percentuais, 59.8 ± 14.24 do tempo para os seus atletas praticarem as atividades físicas e motoras, enquanto que no contexto Regular os treinadores dedicaram mais tempo a este comportamento ($\tilde{x} = 63.6 \pm 10.97$). Em termos de valores relativos, no que respeita a mínimos e máximos para o contexto Adaptado e Regular, extraímos valores percentuais de 47.05% a 79.71% e de 48.15% a 73.71%, respetivamente.

A partir dos valores relativos dos nossos dados, extraímos os seus valores médios que nos permitiram elaborar o Perfil Médio de Gestão do Tempo de Treino (Gráfico 1), para os dois contextos em estudo, visando explorar o modo como, em média, os treinadores geriam o tempo de que dispunham para conduzir os seus treinos.

Perfil Médio de Gestão do Tempo de Treino Judo Adaptado



Perfil Médio de Gestão do Tempo de Treino Judo Regular

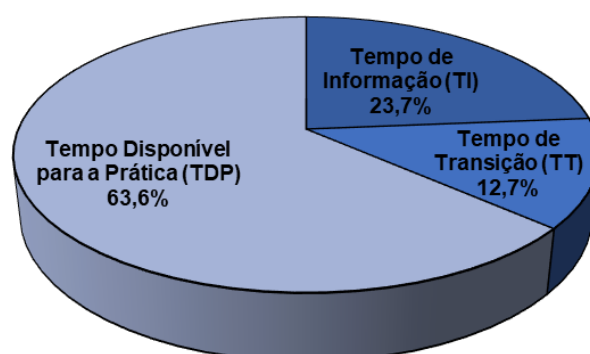


Gráfico 1 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Gestão de Tempo de Treino dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular.

Ao observar o gráfico supra exposto, destaca-se de imediato que a percentagem do Tempo Disponível para a Prática (TDP) é a variável mais elevada em ambos os treinos de judo comparativamente às restantes, sendo esta mais elevada no Judo Regular (63.6%; $n=2622.5s$) do que no Adaptado (59.8%; $n=2158s$), com uma amplitude de diferença de 3.8%. O mesmo acontece com o Tempo de Informação (TI), no Judo Regular (23.7%) e Judo Adaptado (19.9%), sendo a amplitude da diferença, entre os treinos, de 3.8%. Contrariamente às anteriores o Tempo de Transição (TT) tem maior percentagem no Judo Adaptado do que no Judo Regular, 20.3% e 12.7%, respetivamente, com uma amplitude de diferença 7.6%.

1.2. Comportamentos de Ensino

Partido de uma análise sequencial, prosseguimos agora a dar conta dos resultados que representam os procedimentos relacionados com as principais funções de ensino, no seu todo, de maneira a traçarmos o perfil de intervenção comportamental que caracterize os treinadores intervenientes na presente investigação, durante as sessões de treino nos dois contextos já referidos, passando depois para uma análise multidimensional, esta mais detalhada, de algumas das categorias comportamentais destacadas por diversos investigadores (Siedentop, 1983a; 1998; Pieron, 1986a, 1996; Carreiro da Costa, 1988, 1995), como as mais importantes para o sucesso no ensino das atividades físicas (Petrica, 2003), sendo elas a Instrução, o Feedback e a Afetividade.

1.2.1. Os Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino

Pieron (1984a, 1988, 1992) afirma que o professor, sendo o responsável pelo que acontece na aula e, à partida, pelas decisões a tomar, tendo em conta que especifica e operacionaliza os objetivos, programa as atividades, escolhe, identifica e define as tarefas que os seus alunos deverão realizar; opta pela adoção das disposições materiais para a prática; conduz a ação na aula; define e realiza a avaliação dos alunos.

Perante este enquadramento, damos início à análise descritiva e consequente caracterização dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino manifestados por quatro treinadores, representados de A a D, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, no seu conjunto, resultantes de uma análise sequencial. Apresentamos, assim, abaixo uma tabela (tabela 13), onde constam os respetivos valores mínimos, máximos, médios e desvio padrão ($\bar{x} \pm DP$), para as diversas variáveis em análise.

Tabela 13 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino.

Análise dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino															
Variável	Judo Adaptado (s/%)							Judo Regular (s/%)							
	I	FB	OR	A	OB	IV	O	I	FB	OR	A	OB	IV	O	
Treinador	A	183 (6.9)	302 (11.4)	490 (18.4)	109 (4.1)	1339 (50.4)	178 (6.7)	58 (2.2)	721 (15.3)	1439 (30.5)	287 (6.1)	40 (0.8)	1982 (42.0)	231 (4.9)	17 (0.4)
	B	610 (26.2)	888 (38.2)	438 (18.8)	85 (3.7)	245 (10.5)	52 (2.2)	8 (0.3)	1479 (43.2)	869 (25.4)	386 (11.3)	32 (0.9)	628 (18.3)	12 (0.4)	21 (0.6)
	C	544 (20.3)	978 (36.5)	693 (25.9)	159 (5.9)	259 (9.7)	34 (1.3)	11 (0.4)	1667 (34.3)	1108 (22.8)	707 (14.6)	94 (1.9)	1053 (21.7)	206 (4.2)	18 (0.4)
	D	2217 (28.3)	2162 (27.6)	1463 (18.7)	137 (1.7)	830 (10.6)	672 (8.6)	359 (4.6)	517 (15.8)	808 (24.6)	554 (16.9)	192 (5.9)	924 (28.2)	204 (6.2)	80 (2.4)
Estatística Descritiva (%)															
$\bar{x} \pm DP$	20.4 ±9.63	28.4 ±12.27	20.5 ±3.64	3.9 ±1.72	20.3 ±20.07	4.7 ±3.51	1.9 ±2.02	27.2 ±13.88	25.8 ±3.30	12.2 ±4.69	2.4 ±2.40	27.6 ±10.47	3.9 ±2.49	1.0 ±0.97	
Máximo	28.3	38.2	25.9	5.9	50.4	8.6	4.6	43.2	30.5	16.9	5.9	42.0	6.2	2.4	
Mínimo	6.9	11.4	18.4	1.7	9.7	1.3	0.3	15.3	22.8	6.1	0.8	18.3	0.4	0.4	
Legenda: I – Instrução FB – Feedback OR – Organização A – Afetividade OB – Observação IV – Interações Verbais O – Outras s – Segundos % - Percentagem DP – Desvio Padrão															

Os dados absolutos obtidos por cronometragem rigorosa ao segundo (Anexo 12), permitem-nos uma primeira análise relacionada com a facilidade ou dificuldade em utilizar o Tempo Útil por parte dos treinadores para as suas funções de ensino. Registamos, assim, para os treinadores no Judo Adaptado e Judo Regular, valores máximos de 2217s e 1667s para os Comportamentos de Instrução, que correspondiam a 36m57s e 27m47s, respetivamente, a instruir os atletas; de 2162s e 1439s para os Comportamentos de Feedback, ou seja, 36m02s e 23m59s, respetivamente, a dar informações aos atletas sobre as suas prestações motoras; de 1463s e 707s para os Comportamentos de Organização, ou seja, 24m23s e 11m47s a organizar o treino; de 1339s e 1982s a observar silenciosamente os atletas, isto é, 22m19s e 33m02s, em tarefas de Observação. Em termos mínimos, para os treinadores no Judo Adaptado e

Judo Regular, registámos valores de: 85s e 32s a intervir afetivamente com os atletas, respetivamente; 34s e 12s a interagir verbalmente com eles; e por fim, de 8s e 17s para todas as intervenções do treinador não inseridas nas outras categorias. De facto, estes valores só se tornam relevantes atendendo a que o Tempo Útil dos treinos do contexto Adaptado e Regular, foi de 64m35s e 67m49s, nessa ordem, e partindo desta referência, podemos afirmar que os valores são bastante elevados, no primeiro caso, ou reduzidos, no segundo.

Por esse motivo, transformámos os nossos dados absolutos, inerentes à duração dos Comportamentos de Ensino registados, em dados relativos, ou seja, em percentagem do tempo de treino ^(Anexo 13), a fim de conseguirmos interpretá-los mais facilmente e ainda compará-los entre si ou com outros valores já conhecidos.

Posto isto, e começando por conhecer a forma como se comportaram os nossos treinadores observados, em situação, por um lado no contexto Adaptado e por outro no Regular, verificamos que dedicaram, em valores percentuais médios, 20.4 ± 9.63 e 27.2 ± 13.88 do tempo a instruir, respetivamente, com valores a oscilar entre os 6.9% e 29.3% para o primeiro contexto mencionado e valores de 15.3% a 43.2% para o segundo. À semelhança do tempo dedicado a instruir, também para os Comportamentos de Observação por parte dos treinadores de Judo Adaptado obtivemos valores médios mais baixos ($\bar{x} = 20.3 \pm 20.07$) aos manifestados pelos treinadores no Judo Regular ($\bar{x} = 27.6 \pm 10.47$). Nesta ordem, no que diz respeito a mínimos e máximos, extraímos valores percentuais de 9.7% a 50.4% e de 18.3% a 42.0%. Em sentido contrário, no que respeita ao fornecimento de Feedbacks aos seus atletas, foram os treinadores de Judo Adaptado, cujos valores variaram entre os 11.4% e os 38.2%, a exibirem valores médios mais elevados ($\bar{x} = 28.4 \pm 12.27$) comparativamente aos treinadores no Judo Regular ($\bar{x} = 25.8 \pm 3.30$), com valores mínimos e máximos de 22.8% e 30.5%. Quanto às tarefas de Organização, verificamos valores a oscilar entre os 18.4% e 25.9%, com valores médios bastante superiores para os treinadores do contexto Adaptado ($\bar{x} = 20.5 \pm 3.64$) face aos exteriorizados pelos do contexto Regular ($\bar{x} = 12.2 \pm 4.69$), com mínimo e máximo de 6.1% e 16.9%. Relativamente aos Comportamentos de Afetividade, foram também os treinadores no Judo Adaptado a exibirem valores médios mais elevados ($\bar{x} = 3.9 \pm 1.72$), quando comparados com os dos treinadores no Regular ($\bar{x} = 2.4 \pm 2.40$). Os valores mínimos e máximos variaram entre os 1.7% e os 5.9% para o contexto Adaptado e entre os 0.8% e os 5.9% para o Judo Regular. No seguimento, o mesmo se verifica ao nível das Interações Verbais, onde os treinadores no Judo Adaptado, com percentuais entre os 1.3% e os 8.6% apresentam valores médios ligeiramente mais elevados ($\bar{x} = 4.7 \pm 3.51$) do que os treinadores no Judo Regular ($\bar{x} = 3.9 \pm 2.49$), com percentuais entre os 0.4% e os 6.2%. Por fim, para Outros comportamentos, os valores médios do contexto Adaptado voltam a ser levemente superiores ($\bar{x} = 1.9 \pm 2.02$), aos verificados no contexto do Judo Regular ($\bar{x} = 1.0 \pm 0.97$), cujos valores mínimos e máximos variam entre 0.3% e 4.6% para o primeiro e entre os 0.4% e os 2.4% para o segundo.

Com o intuito de tornar esta ideia mais evidente e simplificada, montámos o perfil de Comportamento de Ensino dos treinadores de Judo Adaptado e Judo Regular ^(Gráfico 2), a partir da tabela 13, e assim tornamos possível uma melhor visualização das diferenças, em termos de valores relativos, em %, dos seus Comportamentos relacionados com as principais funções de ensino, onde há primeira vista podemos observar que o perfil dos

treinadores do contexto Adaptado é dissemelhante do perfil dos treinadores do contexto Regular.

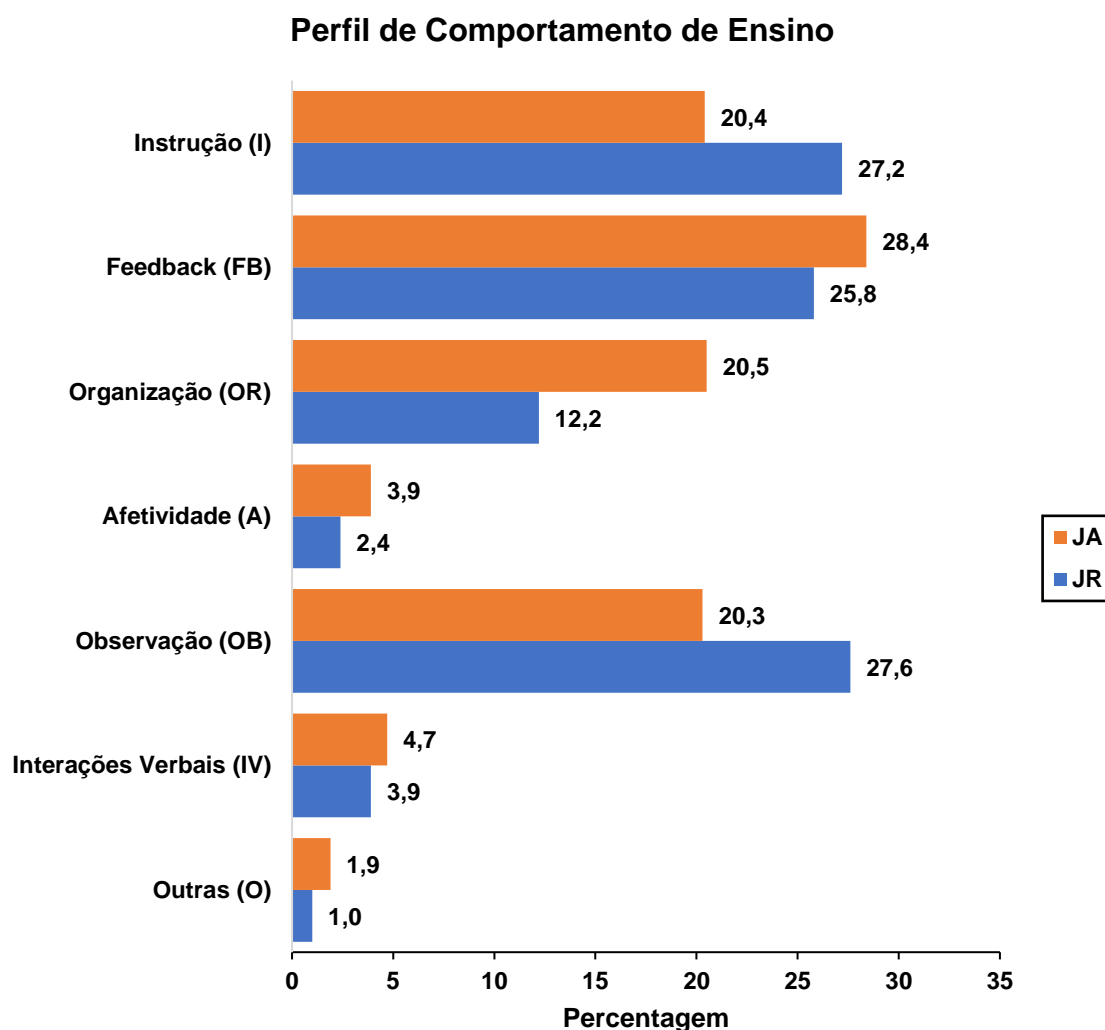


Gráfico 2 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular.

Os Comportamentos de Ensino expressos no gráfico acima ^(Gráfico 2) indicam-nos que os treinadores passam mais tempo a fornecer Feedbacks (FB) aos seus atletas no Judo Regular, que apresenta o maior percentual (28.4%), diferente no Judo Adaptado onde o comportamento mais frequente é o de Observação (OB), com 27.6%. Quanto aos restantes Comportamentos registados, particularmente, Interações Verbais (IV), Afetividade (A), e Outros Comportamentos (O), estes não apresentam grandes discrepâncias ao nível seus valores médios, à exceção da Organização (OR) e Instrução (I), com 20.5% e 20.4%, respetivamente, no Judo Adaptado e 12.2% e 27.2% no Judo Regular. Assim, estas duas categorias, a par da Observação, são aquelas onde as amplitudes da diferença apresentam valores médios mais discrepantes entre os dois contextos.

Portanto, segundo o Perfil de Comportamento de Ensino ^(Gráfico 2) evidenciado pelos treinadores, por um lado no Judo Adaptado e por outro no Judo Regular, reparamos que, para o primeiro contexto a categoria comportamental do Feedback é mais utilizada, seguida da Organização, Instrução, Observação, Interações Verbais, Afetividade e Outras. Já no segundo, notamos mais tempo dedicado ao comportamento de Observação, seguido de Instrução, Feedback, Organização e os restantes pela ordem igual ao primeiro contexto.

1.2.2. Análise Multidimensional dos Comportamentos de Ensino

Após uma primeira análise, sob o prisma sequencial dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino, no seu conjunto, acresce agora realizar uma análise mais aprofundada das categorias mais relevantes para o sucesso no ensino das atividades físicas (Siedentop, 1983a; 1998; Pieron, 1986a, 1996; Carreiro da Costa, 1988, 1995), isto é, uma análise multidimensional dos Comportamentos de Instrução, Feedback e Afetividade.

1.2.2.1. Os Comportamentos de Instrução

Com o mesmo cuidado e rigor de Pieron (1986a, 1996), Carreiro da Costa (1988; 1995), Florence, Dawance e Renard (1991), ou Rosado et al. (1997), centramos agora a atenção na análise, em termos descritivos, dos Comportamentos de Instrução revelados por quatro treinadores, assinalados de A a D, de uma forma mais pormenorizada para cada um dos contextos presentes na nossa pesquisa, começando por afirmarmos que, numa abordagem primária, nos parece existirem diferenças importantes a ter em consideração relativamente aos valores médios obtidos para cada um dos contextos em estudo. Expomos, assim, abaixo a tabela 14 com os valores mínimos, máximos, médios e desvio padrão ($\bar{x} \pm DP$), correspondentes a cada uma das variáveis em análise.

Tomando como ponto de partida os dados absolutos obtidos para os Comportamentos de Instrução, obtidos por cronometragem rigorosa ao segundo ^(Anexo 12), concedem-nos uma análise inicial relacionada com a facilidade ou dificuldade em utilizar o tempo de Instrução por parte dos treinadores para expor as matérias de ensino ou a forma de realizar um exercício, antes da atividade motora dos atletas. Registamos, assim, para os treinadores no Judo Adaptado e Judo Regular, valores máximos de 1237s e 663s para os Comportamentos de Instrução Simples, sem o recurso a qualquer outra forma auxiliar que não fosse a própria voz do indivíduo, que correspondiam a 20m37s e 11m03s, respetivamente, a instruir os atletas dessa forma; de 396s e 576s para prestar a informação através do recurso à Simulação, ou seja, 6m36s e 9m36s, respetivamente, a utilizar a simulação para ilustrar a Instrução; de 215s e 269s para a Demonstração, ou seja, 3m35s e 4m29s a demonstrar os exercícios; de 369s e 201s a recorrer a um ou mais atletas para efetuar a Demonstração, o que se traduz em 6m09s e 3m21s desta forma. Em termos mínimos, para os treinadores no Judo Adaptado e

Judo Regular, registámos valores de: 2s e ausência de utilização para ilustrar a transmissão de conteúdos através de suporte visual, respetivamente. No concreto, estes valores só se ganham importância tendo em conta que o tempo de Instrução dos treinos do contexto Adaptado e Regular, foi de 14m48s e 18m16s, nessa ordem, e partindo desta referência, podemos afirmar que os valores são relativamente baixos para os dois casos, com exceção da Instrução Simples no contexto Adaptado, com o tempo mais elevado ao valor médio de referência.

Tabela 14 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Instrução.

Análise dos Comportamentos de Instrução											
Dimensão: Tipo de Instrução											
Variável	Judo Adaptado (s/%)					Judo Regular (s/%)					
	S	Sim	D	DA	SV	S	Sim	D	DA	SV	
Treinador	A	115 (62.8)	14 (7.7)	24 (13.1)	30 (16.4)	0	234 (32.5)	192 (26.6)	94 (13.0)	201 (27.9)	0
	B	245 (40.2)	18 (3.0)	36 (5.9)	309 (50.7)	2 (0.3)	663 (44.8)	519 (35.1)	269 (18.2)	28 (1.9)	0
	C	307 (56.4)	83 (15.3)	79 (14.5)	75 (13.8)	0	648 (38.9)	576 (34.6)	258 (15.5)	185 (11.1)	0
	D	1237 (55.8)	396 (17.9)	215 (9.7)	369 (16.6)	0	266 (51.5)	105 (20.3)	42 (8.1)	104 (20.1)	0
Estatística Descritiva (%)											
$\tilde{x} \pm DP$	53.8±9.60	11.0±6.86	10.8±3.84	24.4±17.60	0.1±0.15	41.9±8.12	29.2±7.07	13.7±4.30	15.3±11.24	0	
Máximo	62.8	17.9	14.5	50.7	0.3	51.5	35.1	18.2	27.9	0	
Mínimo	40.2	3.0	5.9	13.8	0	32.5	20.3	8.1	1.9	0	
Legenda: S – Simples Sim – Simulação D – Demonstração DA – Demonstração Atleta SV – Suporte Visual s – Segundos % - Percentagem DP – Desvio Padrão											

Os dados absolutos, por ausência de referências de fácil apreciação, são de difícil interpretação (Petrica, 2003). Então, se queremos ter acesso a uma apreciação mais facilitada dos dados absolutos e da distribuição dos Comportamentos de Instrução pelas suas diferentes formas, ou até, compara-los entre si, ou com outros, temos de proceder à sua transformação em dados relativos, estes representativos da percentagem do comportamento principal que lhes deu origem, à semelhança da análise nos pontos anteriores.

Dos Comportamentos de Instrução por parte dos treinadores em estudo, em situação de treino, por um lado no contexto Adaptado e por outro no Regular, salientamos que ocuparam, em valores médios, 53.8 ± 9.60 e 41.9 ± 8.12 do tempo a instruir apenas com recurso à voz, respetivamente, com valores a oscilar entre os 40.2% e 62.8% para o primeiro contexto mencionado e valores de 32.5% a 51.5% para o segundo. Contrariamente ao tempo dedicado à Instrução Simples, no que à Instrução por Simulação diz respeito, foram os treinadores Judo Adaptado, cujos valores variaram entre os 3.0% e os 17.9%, a exibirem valores médios mais baixos ($\tilde{x} = 11.0 \pm 6.86$) comparativamente aos treinadores no Judo Regular ($\tilde{x} = 29.2 \pm 7.07$), com valores mínimos e máximos de 20.3% e 35.1%. Relativamente aos Comportamentos de Instrução com recurso à Demonstração, foram também os treinadores no Judo

Adaptado a exibir valores médios mais baixos ($\bar{x} = 10.8 \pm 3.84$), do que os dos treinadores do Regular ($\bar{x} = 13.7 \pm 4.30$). Os valores mínimos e máximos para esta categoria comportamental variaram entre os 5.9% e os 14.5% para o contexto Adaptado e entre os 8.1% e os 18.2% para o Regular. Quanto à Instrução por Demonstração do(s) Atleta(s), verificamos valores a oscilar entre os 13.8% e 50.7%, com valores médios muito superiores, desta vez por parte dos treinadores do contexto Adaptado ($\bar{x} = 24.4 \pm 17.60$) face aos exteriorizados pelos do contexto Regular ($\bar{x} = 15.3 \pm 11.24$), com mínimo e máximo de 1.9% e 27.9%. Para acabar, o mesmo se apura no que concerne à Instrução por Suporte Visual, da qual, os treinadores no Judo Adaptado, com percentuais entre os 0 e os 0.3% apresentam valores médios superiores, ainda assim, ligeiros ($\bar{x} = 0.1 \pm 0.15$) do que os treinadores no Judo Regular que nunca utilizaram suportes visuais para ilustrar a sua Instrução.

Expomos de seguida o Perfil de Comportamento de Instrução por intermédio dos valores médios obtidos (Gráfico 3), e assim teremos uma visão mais objetiva acerca do modo como os treinadores no Judo Adaptado e Regular se comportam em termos de Instrução, onde também é possível verificar claramente as diferenças entre os dois contextos.

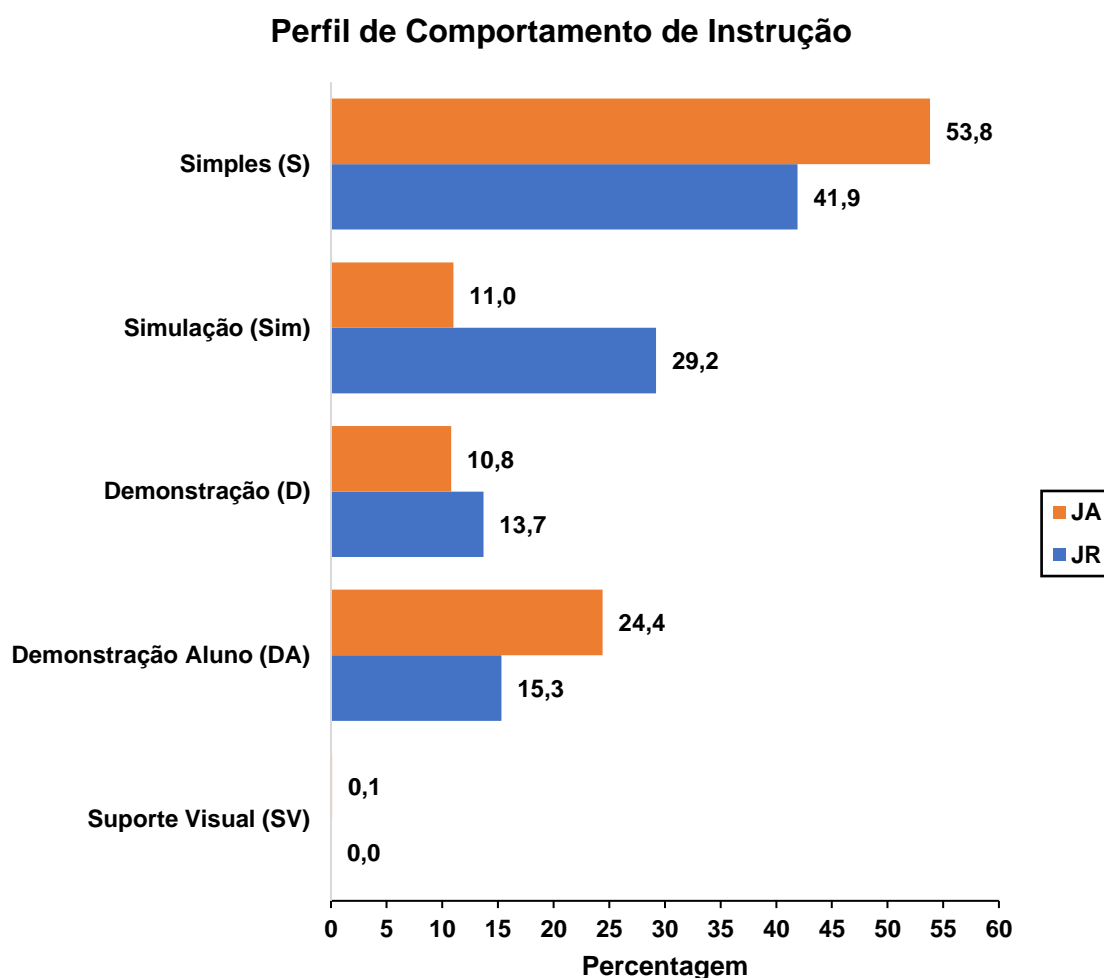


Gráfico 3 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Instrução dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular.

Um olhar atento perante os Comportamentos de Instrução demonstrados no gráfico acima ^(Gráfico 3), revela-nos que a percentagem da Instrução Simples (S) é a variável mais elevada em ambos os treinos de Judo comparativamente às demais, sendo esta mais elevada no Judo Adaptado (53.8%; n=476s) do que no Regular (41.9%; n=453s), com uma amplitude de diferença de 11.9%. O mesmo já não acontece com a Instrução por Simulação (Sim), em que se verifica maior percentagem no Judo Regular do que no Adaptado, 11.0% e 29.2%, respetivamente, com uma amplitude de diferença de 18.2%. Quanto à Instrução por Demonstração (D) fazemos notar que embora os valores médios não sejam tão discrepantes quanto a categoria anterior, é igualmente o Judo Regular que revela a maior percentagem (13.7%) face ao contexto Adaptado (10.8%). Já para o comportamento de Instrução por Demonstração do(s) Atleta(s) (DA_t), sendo a amplitude de diferença, entre os dois contextos, de 9.1%, é o Judo Adaptado a apresentar maior percentagem (24.4%) do que no Regular (15.3%). Para terminar, constata-se que é apenas no contexto Adaptado que existe alguma percentagem de Instrução por Suporte Visual (SV), com apenas 0.1%.

Em síntese, conforme o Perfil de Comportamento de Instrução gerado pelos treinadores, podemos afirmar que a categoria comportamental da Instrução Simples é a mais utilizada em ambos os contextos. Seguem-se as categorias da Demonstração do(s) Atletas(s) e Simulação para o contexto Adaptado, e as mesmas categorias, mas em ordem inversa, para o contexto Regular. A finalizar, temos as categorias da Demonstração e Suporte Visual a representarem o menor tempo despendido por parte dos treinadores, nos dois contextos.

1.2.2.2. Os Comportamentos de Reação à Prestação Motora dos Atletas

Estudar e analisar o comportamento de reação à prestação motora dos atletas é, geralmente, efetuado segundo duas perspetivas: uma quantitativa que procura balizar a importância da retroação no conjunto da relação de ensino, e outra qualitativa, tencionando uma informação quanto à sua estrutura sob um enfoque multidimensional, quer dizer, sob diversas dimensões de análise desta perspetiva comportamental (Petrica, 2003).

Iniciamos, assim, a análise descritiva dos comportamentos de reação, retro informação, informação de retorno, ou se quisermos, feedback (Carlier, Radelet e Renard, 1991), primeiramente, pelos seus aspetos quantitativos, tais como o número de ocorrências, a taxa e a frequência do feedback, e depois, quanto às suas dimensões Objetivo, Forma, Direção, Contexto e Momento de Emissão do Feedback.

Partindo dos conceitos de ocorrência, taxa e de frequência (Fishman & Tobey, 1978; Pieron & Devillers, 1980; Pieron, 1986a, 1996; Guimarães, 1986; Rosado, 1988, 1995, 1997), com o intuito de sabermos, em termos quantitativos, quantas intervenções deste género os treinadores observados, afigurados de A a D ^(Figura 15), emitem no treino, por minuto, ou por outro lado, de quantos em quantos segundos é que reagem à prestação motora dos seus atletas, constata-se que os valores de ocorrência registados durante as sessões de trabalho nos treinos de Judo Adaptado e Judo Regular, foram de 266.75 ± 95.12 e 291.75 ± 60.49 Feedbacks, respetivamente, emitidos durante um Tempo

Disponível para a Prática de 2158s e 2623s, correspondentes a 35m58s e 43m43s de prática, nessa ordem. Estes tempos resultam numa taxa, em valores médios, de 8.27 ± 3.45 Feedbacks por minuto para o contexto Adaptado, sendo estes superiores aos evidenciados pelos treinadores no contexto Regular ($\bar{x} = 6.90 \pm 0.99$), ou de outra maneira, os treinadores do primeiro contexto davam um Feedback aos seus atletas, de 8.4 em 8.4 segundos, e os do segundo contexto, de 8.8 em 8.8 segundos. Em termos de valores máximos, foram os treinadores no contexto Adaptado (389 FB) a obter maiores valores de número de Feedbacks e por isso também maiores valores de taxa (11.92 FB/m), quando comparados com os do contexto Regular (348 FB), com taxa máxima de 8.22 Feedbacks por minuto. Já em relação a valores mínimos, os treinadores do contexto Adaptado (159 FB) apresentam valores mais baixos de número de Feedbacks, a par de menores valores de taxa (4.50 FB/m) do que os do contexto Regular (226 FB), com taxa mínima de 5.83 Feedbacks por minuto.

Tabela 15 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão quantitativa.

Análise dos Comportamentos de Feedback							
Variável	Análise Quantitativa do Feedback						
	Judo Adaptado			Judo Regular			
	nº FB*	Taxa**	Frequência***	nº FB*	Taxa**	Frequência***	
Treinador	A	159	4,50	13,32	338	5,83	10,29
	B	244	11,92	5,03	226	8,22	7,30
	C	275	10,33	5,81	348	6,66	9,01
	D	389	6,31	9,48	255	6,87	8,73
Estatística Descritiva (s)							
$\bar{x} \pm DP$	266.75±95.12	8.27±3.45	8.41±3.81	291.75±60.49	6.90±0.99	8.83±1.23	
Máximo	389	11.92	13.32	348	8.22	10.29	
Mínimo	159	4.50	5.03	226	5.83	7.30	

Legenda: nº FB – Número de Feedbacks | DP – Desvio Padrão | s – segundos
 *a variável nº FB é quantificada em número.
 ** a variável Taxa é quantificada em número de FB por minuto.
 *** a variável Frequência corresponde a de quantos em quantos segundos é que ocorre o FB.

Dos dados relativos, obtivemos os seus valores médios que nos permitiram construir o gráfico abaixo (Gráfico 4), a fim de compararmos de forma mais simples os dois contextos em análise. Assim, damos conta do registo de valores de Frequência e Taxa de Feedback durante os treinos de Judo Adaptado (8.4 e 8.3 respetivamente), comparativamente aos treinos de Judo Regular (8.8 e 6.9 respetivamente) ou seja, podemos constatar que na Frequência de Feedback no Judo Adaptado, os treinadores emitiram um Feedback a cada 8 segundos, aproximadamente, enquanto no Regular emitiu um Feedback a cada 9 segundos. Quanto à Taxa, no Judo Adaptado os treinadores emitiram aproximadamente 8 Feedbacks por minuto, enquanto no Judo Regular o valor é de 7 Feedbacks por minuto.

Comportamentos de Feedback

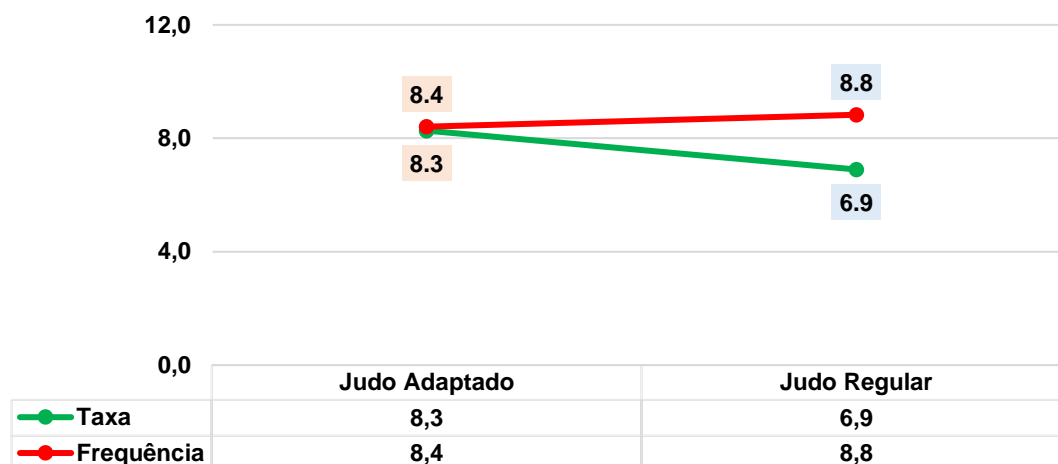


Gráfico 4 - Valores médios (em nº FB) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão quantitativa.

Sumariamente, foram os treinadores no contexto Adaptado quem emitiu, em média, um maior número de Feedbacks durante os treinos, com cerca de 8.3 Feedbacks por cada minuto de intervenção, que corresponde a um Feedback todos os 8.4 segundos, e os treinadores do contexto Regular registaram um número menor de Feedbacks por minuto (6.9), com uma intervenção em cada 8.8 segundos.

Avançamos agora para à análise multidimensional do Feedback, incidindo sobre o ponto de vista qualitativo, dando continuidade à exposição dos valores percentuais de cada dimensão em análise. Segundo Batista et al. (2019), quando se emitem Feedbacks, estes permitem diferentes objetivos, dependendo daquilo que o professor pretenda, ou neste caso os treinadores. Assim, é nossa intenção expor a dimensão objetivo inerente à reação face à prestação, a sua forma, a quem se dirige, o contexto em que ocorre e o momento em que é emitida, pelo que arrancamos precisamente com o objetivo do Feedback.

Se queremos ficar com uma primeira noção do Objetivo emitido pelos quatro treinadores, identificados de A a D, passamos a apresentar uma tabela construída segundo os dados relativos, com os valores percentuais, ou se quisermos médios, para esta dimensão comportamental, o desvio padrão que lhe está associado, e ainda os valores mínimos e máximos (tabela 16).

Dos dados infra expostos podemos retirar, em primeira instância, por parte dos treinadores no Judo Adaptado, valores médios superiores ($\bar{x} = 19.8 \pm 4.42$) de Feedbacks Avaliativos (AV), aos registados pelos do contexto Regular ($\bar{x} = 14.4 \pm 2.88$). Para o primeiro contexto mencionado, os valores oscilaram entre os 17.2% e os 26.4%, e quanto ao segundo, entre os 11.8% e os 18.0%. Em linha semelhante, o mesmo se constata relativamente à emissão de Feedbacks Prescritivos (P), em que os treinadores no Judo Adaptado, com valores a variar entre 59.4% e 65.8%, apresentam valores médios, embora bastante ligeiros, também superiores ($\bar{x} = 62.4 \pm 2.97$) aos registados pelos treinadores do Regular ($\bar{x} = 62.0 \pm 4.18$), com valores a variar de 56.5 a 66.1%.

Em direção oposta, no referente à transmissão de Feedbacks Descritivos (D), são desta vez os treinadores do contexto Regular ($\bar{x} = 11.9 \pm 5.89$), com percentuais desde o mínimo de 5.5% até ao máximo de 19.5%, a assumir valores médios superiores em comparação com os do Adaptado ($\bar{x} = 9.1 \pm 1.65$), com os seus percentuais a variarem entre 7.3% e 10.8%. A finalizar, temos para os Feedbacks Interrogativos (I) valores percentuais pertencentes aos treinadores no Judo Adaptado a balancear entre os 5.0% e os 13.1%. Já para os do contexto Regular esses valores oscilam entre os 10.6% e os 12.9%. Em termos médios, damos nota de que, tal como na variável anterior, são os treinadores do contexto Regular ($\bar{x} = 11.7 \pm 1.05$), e emitirem em maior quantidade este Objetivo de Feedback, quando comparados com os treinadores do Adaptado ($\bar{x} = 8.7 \pm 3.38$).

Tabela 16 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Objetivo.

Comportamentos de Feedback - Análise Multidimensional									
Dimensão OBJETIVO									
Variável	Judo Adaptado (nº FB/%)				Judo Regular (nº FB/%)				
	AV	D	P	I	AV	D	P	I	
Treinador	A	42 (26.4)	13 (8.2)	96 (60.4)	8 (5.0)	40 (11.8)	66 (19.5)	191 (56.5)	41 (12.1)
	B	42 (17.2)	25 (10.2)	145 (59.4)	32 (13.1)	28 (12.4)	29 (12.8)	145 (64.2)	24 (10.6)
	C	49 (17.8)	20 (7.3)	181 (65.8)	25 (9.1)	54 (15.5)	19 (5.5)	230 (66.1)	45 (12.9)
	D	69 (17.7)	42 (10.8)	248 (63.8)	30 (7.7)	46 (18.0)	25 (9.8)	156 (61.2)	28 (11.0)
Estatística Descritiva (%)									
$\bar{x} \pm DP$	19.8±4.42	9.1±1.65	62.4±2.97	8.7±3.38	14.4±2.88	11.9±5.89	62.0±4.18	11.7±1.05	
Máximo	26.4	10.8	65.8	13.1	18.0	19.5	66.1	12.9	
Mínimo	17.2	7.3	59.4	5.0	11.8	5.5	56.5	10.6	
Legenda: AV – Avaliativo D – Descritivo P – Prescritivo I - Interrogativo nº FB – Número de Feedbacks % - Percentagem DP – Desvio Padrão									

Posto isto, expomos na continuação os valores percentuais atendendo a cada variável em análise. Como podemos constatar através do diagrama de barras horizontais apresentado a seguir (Gráfico 5), os treinadores de ambos os contextos (Adaptado e Regular), preferiram dar indicações aos seus atletas durante ou numa próxima execução, dando uma solução de como os atletas deveriam executar as suas prestações, isto é, optaram por emitir mais Feedbacks prescritivos (62.0% e 62.4%, respetivamente), seguindo-se, porém com preferência expressivamente menor, o fornecimento de uma estimativa qualitativa da prestação motora dos atletas, dando-lhes Feedbacks avaliativos, 19.8% para os treinadores do Adaptado e 14.4% para os do Regular.

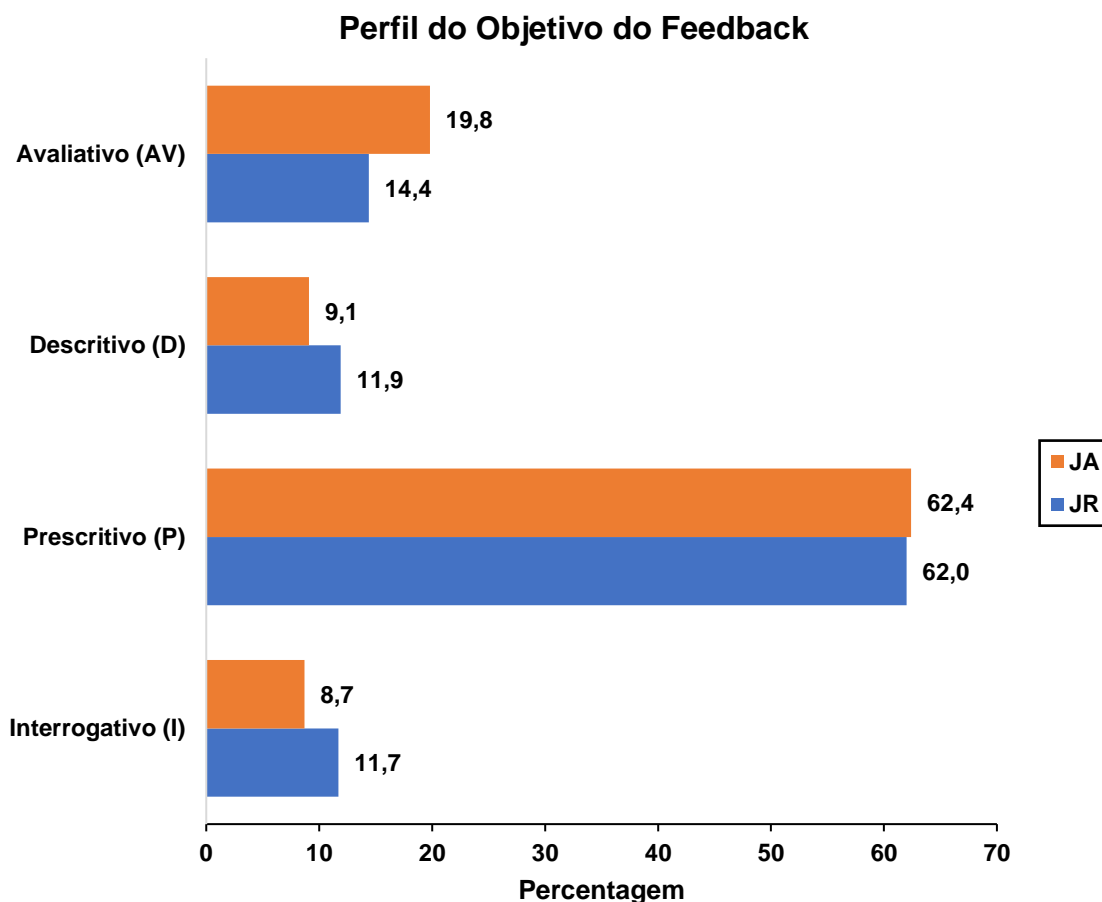


Gráfico 5 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Objetivo.

A opção, por parte dos treinadores, nos dois contextos, em descrever totalmente ou totalmente o que os atletas estão a efetuar, transmitindo-lhes assim uma informação, por vezes tão pertinente, acerca do que e como estão a fazer, provendo Feedbacks descritivos, não foi muito escolhida pelos mesmos (9.1% para o Adaptado e 11.9% para o Regular) e muito menos o foi, o uso do Feedback interrogativo (8.7% e 11.7%, respetivamente), que recai sobre o fazer refletir os atletas sobre o que estavam ou estiveram a realizar. Significa isto, em suma, que a opção incidiu pela prescrição por meio da indicação e pela avaliação do que os atletas estava a realizar, mais do que sobre a reflexão sobre o que estiveram a fazer e sobre o que terão que executar ou fazer. Importa ainda realçar que a maior discrepância entre os treinos no Judo Adaptado e Regular se verifica na variável do Feedback avaliativo, com amplitude de diferença de 5.4%. Por outro lado, a menor discrepância é confirmada na variável que obteve as maiores preferências, com apenas 0.4% de amplitude de diferença. entre os dois contextos.

Dirigimos agora o foco para a análise de outra dimensão, a que discrimina a forma que assume o Feedback pedagógico, emitido pelo conjunto de treinadores referenciados de A a D, e observados na presente investigação ^(Tabela 17).

A forma está associada à maneira como o professor emite e os indivíduos recebem o Feedback, pode ser Auditivo (A) e os indivíduos apenas ouvem aquilo que o professor diz, Visual (V) onde os indivíduos estão a ver o que o professor faz, normalmente quando o professor exemplifica ou demonstra aquilo que pretende, ou Misto (M) que consiste na utilização de ambas as formas mencionadas anteriormente em simultâneo (Batista et al., 2019).

Para tal, elaboramos a tabela infra visível, apoiada nos dados relativos (Anexo 13), com os valores médios obtidos, desvio padrão, máximos e mínimos.

Tabela 17 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Forma.

Comportamentos de Feedback - Análise Multidimensional							
Dimensão FORMA							
Variável	Judo Adaptado (nº FB/%)			Judo Regular (nº FB/%)			
	A	V	Mi	A	V	Mi	
Treinador	A	130 (81.8)	3 (1.9)	26 (16.4)	260 (76.9)	7 (2.1)	71 (21.0)
	B	203 (83.2)	4 (1.6)	37 (15.2)	197 (87.2)	3 (1.3)	26 (11.5)
	C	221 (80.4)	4 (1.5)	50 (18.2)	311 (89.4)	3 (0.9)	34 (9.8)
	D	298 (76.6)	4 (1.0)	87 (22.4)	223 (87.5)	3 (1.2)	29 (11.4)
Estatística Descritiva (%)							
$\bar{x} \pm DP$	80.5±2.84	1.5±0.36	18.1±3.15	85.3±5.65	1.4±0.51	13.4±5.12	
Máximo	83.2	1.9	22.4	89.4	2.1	21.0	
Mínimo	76.6	1.0	15.2	76.9	0.9	9.8	
Legenda: A – Auditivo V – Visual Mi – Misto nº FB – Número de Feedbacks % - Percentagem DP – Desvio Padrão							

Como podemos averiguar, a quase totalidade das intervenções, ao nível do Feedback, foram intervenções verbais, que corresponderam à receção de Feedback Auditivo (A), com valores médios bastante expressivos, sendo estes mais baixos no contexto do Judo Adaptado ($\bar{x} = 80.5 \pm 2.84$), do que no Regular ($\bar{x} = 85.3 \pm 5.65$). Em termos mínimos e máximos, obtiveram-se valores de 76.6% e 83.2%, respetivamente, para o primeiro, e valores de 76.9% e 89.4%, no segundo. Já as intervenções a ocasionarem a receção de Feedback Misto (Mi) seguem uma tendência oposta, onde desta vez foram os treinadores no Judo Adaptado ($\bar{x} = 18.1 \pm 3.15$), com percentuais entre 15.2% e 22.4%, a assumirem maiores valores médios em comparação com os treinadores no Judo Regular ($\bar{x} = 13.4 \pm 5.12$), com percentuais a ir desde os 9.8% aos 21.0%. Ao nível das intervenções que geraram a receção de Feedback Visual (V), estas foram quase inexistentes, ainda assim ligeiramente superiores no contexto Adaptado ($\bar{x} = 1.5 \pm 0.36$), face ao contexto Regular ($\bar{x} = 1.4 \pm 0.51$), com valores percentuais a balancearem de 1.0% a 1,9%, e de 0.9% a 2.1%, respetivamente.

Na continuação, expomos Perfil da Forma do Feedback, reunindo os valores médios obtidos (Gráfico 6), com vista à sua análise menos detalhada e mais simples, sem nunca

descredibilizar a sua importância e para efetivamente percebermos a forma como os nossos treinadores emitem os seus Feedbacks.

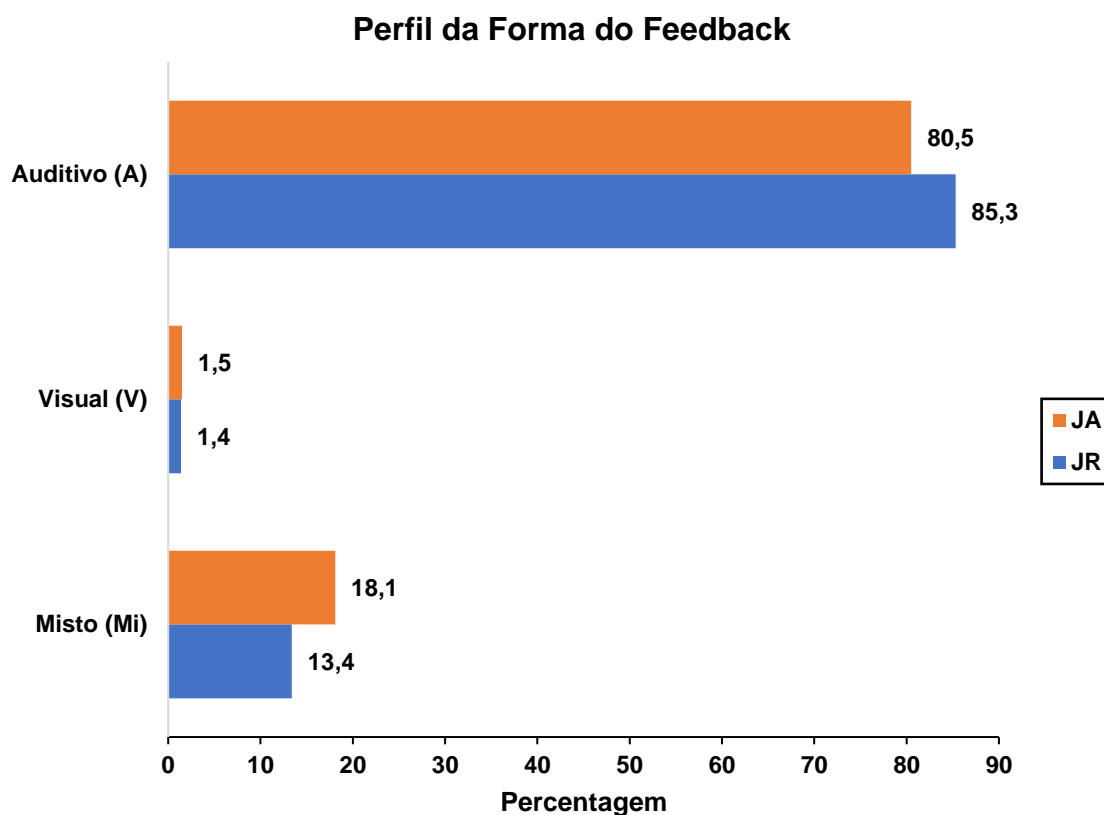


Gráfico 6 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Forma.

Os valores médios obtidos pelos treinadores no Judo Adaptado e no Judo Regular, provam uma clara e expressiva tendência para a forma auditiva, com alguma disparidade entre os dois contextos, sendo aqui onde as amplitudes da diferença expõem valores médios mais discrepantes, especificamente 4.8%. Segue-se a forma mista enquanto segundo comportamento mais utilizado, igualmente para ambos os contextos, nomeadamente com uma amplitude de diferença de 4.7%. Por último, é a forma visual a revelar os valores médios mais baixos desta dimensão do Feedback, com os mesmos quase nada diferentes entre os dois contextos, apenas com 0.1% de amplitude. Em jeito de apanhado, a variável da forma auditiva é mais usada pelos treinadores de ambos os contextos, seguida da forma mista e visual para o Judo Adaptado e seguida, em ordem inversa, para o Judo Regular.

Prosseguimos já de seguida para a análise de uma outra dimensão do Feedback, a que representa a quem se dirige o Feedback emitido pelos treinadores, nomeados de A a D (tabela 18), observados no decorrer dos treinos de Judo Adaptado e Judo Regular. Para o devido efeito, construímos a tabela abaixo, onde na sua génese estão os dados relativos (Anexo 13), e mostra os resultados globais que incluem os valores médios e respetivo desvio padrão, assim como mínimos e máximos para as três categorias desta dimensão.

A Direção de Feedback está relacionada com o(s) indivíduo(s) ao qual o professor se está a dirigir em consequência da atividade dos recetores (Petrica, 1989; 2003).

Tabela 18 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Direção.

Comportamentos de Feedback - Análise Multidimensional							
Dimensão DIREÇÃO							
Variável	Judo Adaptado (nº FB/%)			Judo Regular (nº FB/%)			
	C	G	At	C	G	At	
Treinador	A	13 (8.2)	14 (8.8)	132 (83.0)	10 (3.0)	22 (6.5)	306 (90.5)
	B	15 (6.2)	27 (11.1)	202 (82.8)	20 (8.9)	35 (15.5)	171 (75.7)
	C	23 (8.4)	17 (6.2)	235 (85.5)	46 (13.2)	29 (8.3)	273 (78.4)
	D	29 (7.5)	53 (13.6)	307 (78.9)	54 (21.2)	20 (7.8)	181 (71.0)
Estatística Descritiva (%)							
$\bar{x} \pm DP$	7.5±1.00	9.9±3.17	82.6±2.73	11.6±7.68	9.5±4.04	78.9±8.32	
Máximo	8.4	13.6	85.5	21.2	15.5	90.5	
Mínimo	6.2	6.2	78.9	3.0	6.5	71.0	
Legenda: C – Classe G – Grupo At – Atleta nº FB – Número de Feedbacks % - Percentagem DP – Desvio Padrão							

Um primeiro contacto com os dados acima, levam-nos a averiguar que, em ambos os contextos anteriormente mencionados, o Feedback dirigido a um atleta, individualmente (At), é indiscutivelmente a reação mais utilizada, porém com valores médios mais elevados para os treinadores no Judo Adaptado ($\bar{x} = 82.6 \pm 2.73$), aos expressos pelos treinadores do contexto Regular ($\bar{x} = 78.9 \pm 8.32$). Pela mesma ordem de contextos, apuramos valores mínimos e máximos de 78.9% e 85.5%, e de 71.0% e 90.5%.

Quanto aos Feedbacks dirigidos a um grupo de atletas (G), obtivemos, tal como no individual, embora ligeiros, maiores valores médios por parte dos treinadores no Judo Adaptado ($\bar{x} = 9.9 \pm 3.17$), cujos valores variaram entre 6.2% e 13.6%, em comparação aos demonstrados pelos treinadores no Judo Regular ($\bar{x} = 9.5 \pm 4.04$), com os seus valores situados entre 6.5% e 15.5%.

Em lado oposto, da reação à prestação motora dirigida a toda a classe em simultâneo (C), são desta vez os treinadores do contexto Regular a apresentarem, com valores a oscilar entre os 3.0% e 21.2%, valores médios relativamente superiores ($\bar{x} = 9.9 \pm 3.17$), aos manifestados pelos do contexto Adaptado ($\bar{x} = 9.9 \pm 3.17$), com valores a ir desde o mínimo de 6.2% até ao máximo de 8.4%.

É, no seguimento, levando em conta o Perfil da Direção do Feedback (Gráfico 7), que nos é possível visualizar melhor as diferenças entre os treinadores dos dois contextos e dessa forma, conhecermos a quem dirigem os seus Feedbacks.

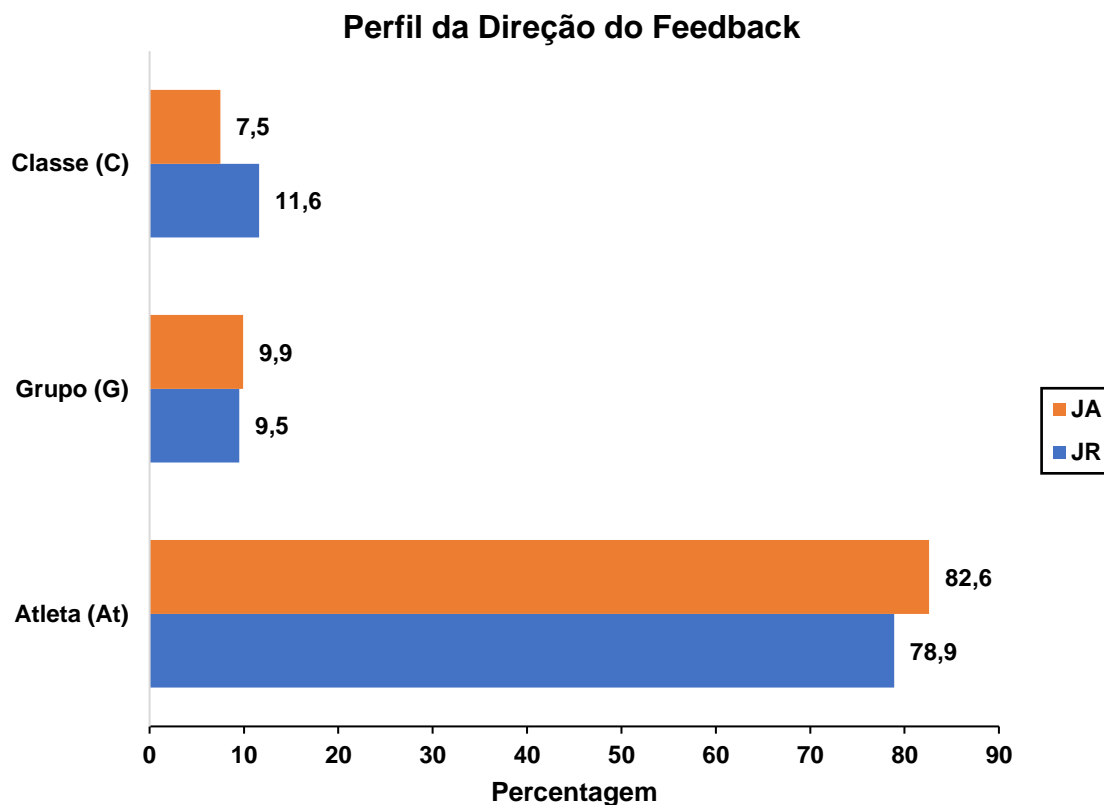


Gráfico 7 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Direção.

Como podemos observar, aparentemente, não parecem existir grandes discrepâncias entre os valores percentuais de cada uma das variáveis desta dimensão em análise, contudo, uma observação mais atenta e rigorosa, possibilita-nos aferir que a maior diferença entre os dois contextos está precisamente na reação à prestação dirigida a toda a classe, com amplitude de 4.1 pontos percentuais, seguida do Feedback dirigido individualmente, a cada atleta, com 3.7%, e no fim, os dirigidos a um grupo de atletas, com apenas 0.4%.

Para rematar, podemos afirmar com toda a certeza que os Feedbacks ao atleta são claramente os mais frequentes, quer nos treinos de Judo Adaptado (82.6%), quer nos treinos de Judo Regular (78.9%), sucedendo-se os Feedbacks ao Grupo (9.9%) e os dirigidos à classe (7.5%) para o primeiro contexto, e em ordem inversa, os Feedbacks à Classe (11.6%) e depois ao grupo (9.5%) para o segundo.

Procedemos agora à análise da dimensão concernente ao Momento de Emissão do Feedback (Tabela 19), em outros termos, se a reação à prestação dos atletas aconteceu durante a execução, imediatamente após a execução, ou suficientemente depois da execução para que lhe possamos chamar de retardado (Petrica, 2003). Tal como fizemos para as dimensões anteriores, passamos a analisar o modo como se comportam os nossos treinadores, denominados de A a D, com recurso à tabela infra, contendo esta os valores percentuais (média) retirados dos respetivos dados relativos (Anexo 13), o desvio padrão e ainda os valores mínimos e máximos.

Tabela 19 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Momento de Emissão.

Comportamentos de Feedback - Análise Multidimensional							
Dimensão MOMENTO DE EMISSÃO							
Variável	Judo Adaptado (nº FB/%)			Judo Regular (nº FB/%)			
	Du	Ap	R	Du	Ap	R	
Treinador	A	87 (54.7)	54 (34.0)	18 (11.3)	187 (55.3)	111 (32.8)	40 (11.8)
	B	147 (60.2)	70 (28.7)	27 (11.1)	148 (65.5)	61 (27.0)	17 (7.5)
	C	171 (62.2)	90 (32.7)	14 (5.1)	254 (73.0)	82 (23.6)	12 (3.4)
	D	242 (62.2)	116 (29.8)	31 (8.0)	143 (56.1)	82 (32.2)	30 (11.8)
Estatística Descritiva (%)							
$\bar{x} \pm DP$	59.8±3.54	31.3±2.47	8.9±2.94	62.5±8.41	28.9±4.39	8.6±4.03	
Máximo	62.2	34.0	11.3	73.0	32.8	11.8	
Mínimo	54.7	28.7	5.1	55.3	23.6	3.4	
Legenda: Du – Durante Ap – Após R – Retardado nº FB – Número de Feedbacks % - Percentagem DP – Desvio Padrão							

A análise da tabela supra descrita transparece, de forma saliente, uma inclinação dos treinadores, quer no Judo Adaptado, quer no Judo Regular, para emitirem os seus Feedbacks aos atletas durante a execução das ações motoras (Du) pelos mesmos, todavia com os valores médios mais elevados para o lado do contexto Regular ($\bar{x} = 62.5 \pm 8.41$), do que para os do contexto Adaptado ($\bar{x} = 59.8 \pm 3.54$). Na mesma ordenação de contextos, auferimos valores mínimos e máximos de 55.3% e 73.0%, e de 54.7% e 62.2%.

Por outro lado, a emissão dos Feedbacks imediatamente após a prestação motora (Ap) dos atletas, tende outro sentido, e por isso, foram então os treinadores do contexto Adaptado ($\bar{x} = 31.3 \pm 2.47$), com valores a balancear de 28.7% a 34.0%, a obterem maiores valores médios comparativamente aos do contexto Regular ($\bar{x} = 28.9 \pm 4.39$), com valores situados entre os 23.6 e os 32.8%.

Já na mesma direção, relativamente aos Feedbacks Retardados (R), temos também os treinadores no Judo Adaptado ($\bar{x} = 8.9 \pm 2.94$) a assumirem valores médios superiores face aos treinadores no Judo Regular ($\bar{x} = 8.6 \pm 4.03$), ainda que com diferenças muito reduzidas entre os dois contextos. Importa ainda dizer que se obtiveram valores a oscilar desde 5.1% a 11.3%, e de 3.4% a 11.8%, respetivamente.

Agora, considerando somente os valores médios para os dois contextos em análise, criámos o Perfil do Momento de Emissão do Feedback (Gráfico 8), para que melhor possamos dar conta das diferenças entre eles, e ainda da amplitude que assumem essas mesmas diferenças.

Tal como na dimensão anterior, há também, para o momento em que os treinadores emitem os Feedbacks, uma variável a destacar-se claramente das restantes. Referimo-nos aos Feedbacks emitidos durante a execução das atividades realizadas pelos atletas,

dos quais se obtiveram valores pouco discrepantes, especificamente com amplitudes de diferença de 2.7% entre os dois contextos.

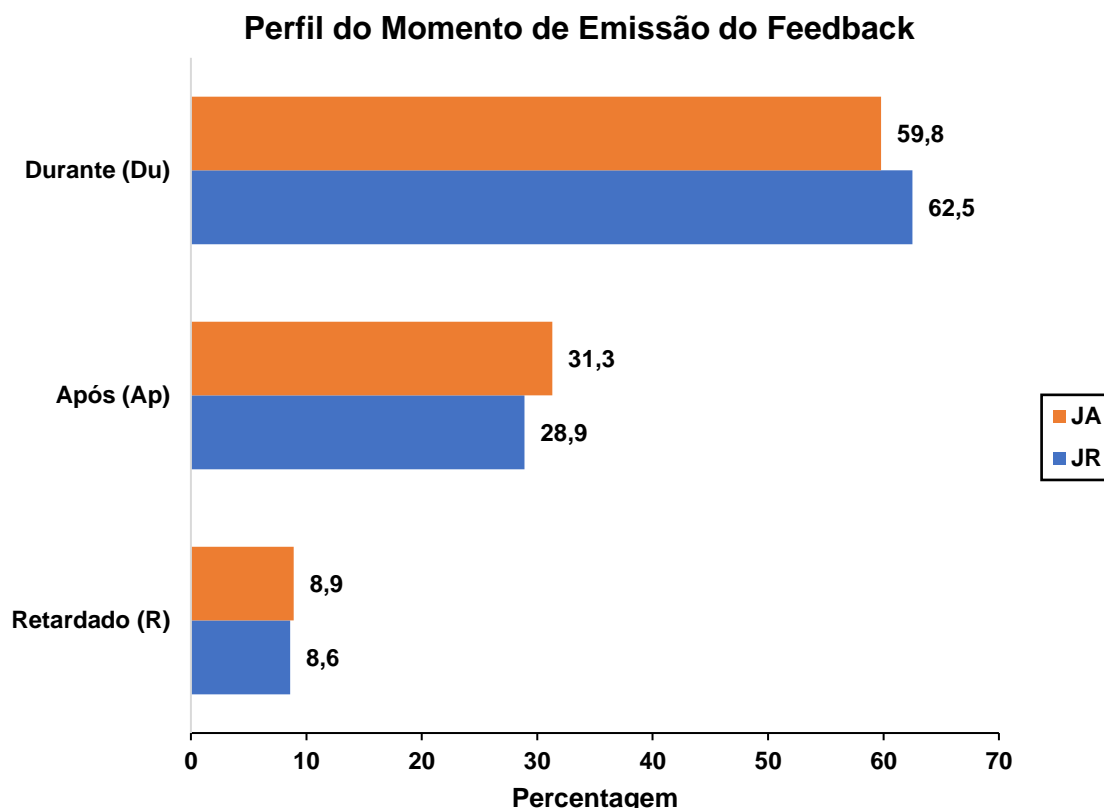


Gráfico 8 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Momento de Emissão.

Ainda menos discrepantes foram os registados para os Feedbacks ministrados logo após a execução das tarefas, com 2.4%, seguidos dos valores com a menor amplitude registada para esta dimensão, unicamente com 0.3% no respeitante aos Feedbacks dados algum tempo após a atividade ter acontecido.

Finalmente, visando a análise da dimensão respeitante ao contexto em que cada Feedback aconteceu, em outras palavras, se a reação à ação dos atletas era uma exteriorização comportamental isolada ou acontecia em conjunto com outros Feedbacks diferentes, mas consecutivos (Petrica, 2003), arquitetamos a tabela a seguir (tabela 20), suficientemente ilustrativa dos dados absolutos e reduzidos (Anexos 12 e 13), na qual podemos ver, para cada variável nos dois contextos, os seus valores médios em conjunto com o desvio padrão, bem como os valores máximos e mínimos.

Verifica-se, através dos dados abaixo, os maiores valores de Feedback Simples (S), quer os maiores valores médios ($\bar{x} = 60.6 \pm 6.61$), quer os máximos valores (68.6%), junto dos treinadores no Judo Adaptado. Já os maiores valores de Feedback Múltiplo (M), valores médios ($\bar{x} = 40.3 \pm 5.75$) e valores máximos (46.7%), foram transmitidos pelos treinadores no Judo Regular.

Em termos mínimos, registaram-se, nos treinos de Judo Adaptado e Regular, valores de 54.9% e 53.3%, respetivamente, para o Feedback Simples, e valores de 31.4% e 32.8%, para os Múltiplos.

Tabela 20 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback, quanto à sua dimensão Contexto.

Comportamentos de Feedback - Análise Multidimensional					
Dimensão CONTEXTO					
Variável	Judo Adaptado (nº FB/%)		Judo Regular (nº FB/%)		
	S	M	S	M	
Treinador	A	109 (68.6)	50 (31.4)	187 (58.3)	141 (41.7)
	B	155 (63.5)	89 (36.5)	136 (60.2)	90 (39.8)
	C	151 (54.9)	124 (45.1)	234 (67.2)	114 (32.8)
	D	216 (55.5)	173 (44.5)	136 (53.3)	119 (46.7)
Estatística Descritiva (%)					
$\bar{x} \pm DP$	60.6±6.61	39.4±6.61	59.8±5.76	40.3±5.76	
Máximo	68.6	45.1	67.2	46.7	
Mínimo	54.9	31.4	53.3	32.8	
Legenda: S – Simples M – Múltiplo nº FB – Número de Feedbacks % - Percentagem DP – Desvio Padrão					

Com vista a dar término à análise das cinco dimensões que constituem os Comportamentos de reação à prestação motora dos atletas, passamos seguidamente a observar o Perfil do Contexto do Feedback (Gráfico 9), que nos permite, de maneira mais

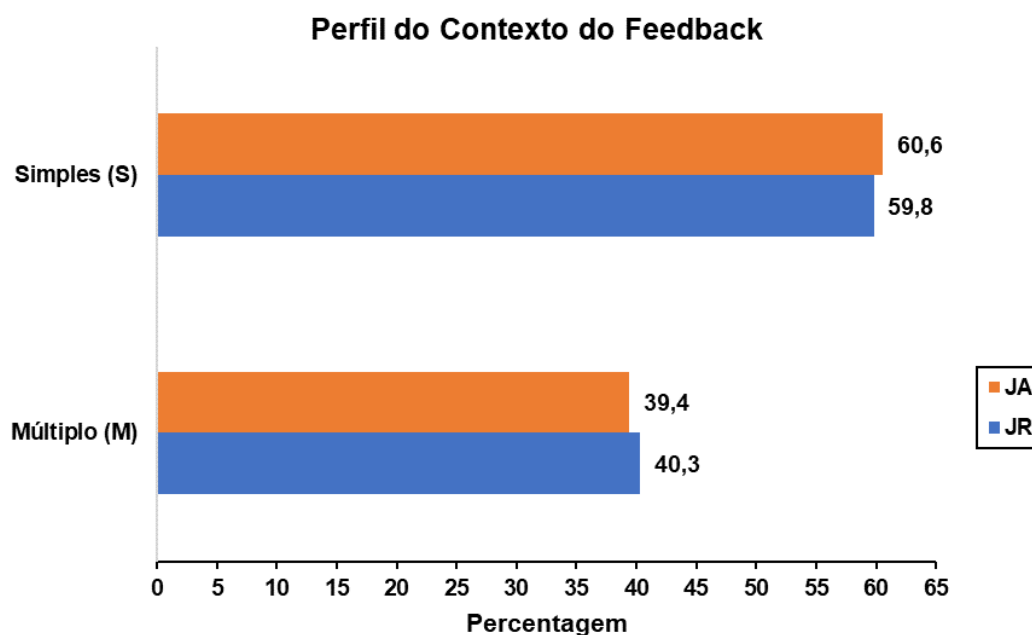


Gráfico 9 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Feedback dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Contexto.

simplificada, averiguarmos as diferenças no contexto em que é emitido o Feedback pelos diferentes treinadores.

Tendo em consideração os valores percentuais obtidos, é sem sombra de dúvidas o Feedback simples a reação a que os treinadores de ambos os contextos mais recorrem, ficando a informação sobre a prestação do atleta emitida em conjunto com outras, de forma consecutiva, relegada para o segundo lugar. Dito de outra maneira, os treinadores alvo da presente pesquisa optaram por emitir, preferencialmente, Feedbacks isolados aos seus atletas e menos por emitir grupos de Feedback relacionados e sucessivos. Os treinadores de Judo Adaptado e Judo Regular revelam valores quase idênticos, com 60.6% e 59.8% de Feedback Simples, e com 39.4% e 40.3% de Feedback Múltiplo, pelo que podemos concluir com certeza que os valores médios são muito pouco discrepantes.

1.2.2.3. Os Comportamentos Afetivos

De agora em diante, nortearmos o foco da nossa apreciação para os Comportamentos Afetivos dos treinadores, sobre os quais se tem feito muita investigação, incluindo-os no sistema de observação dos comportamentos do professor e fazendo parte fundamental integrante do Perfil de Comportamentos que utilizam alguns autores (Pieron, 1983, 1986a, 1996; Correia, 1985; Sena Lino, 1986; Petrica, 1997; Rosado et al., 1997), mesmo não sendo encarado enquanto perspectiva multidimensional de análise em diversos estudos (Shigunov, 1992).

Os Comportamentos Afetivos parecem assumir um papel fundamental no ensino, por estar diretamente relacionado com o clima de aula (Pieron, 1986), e nessa certeza é pertinente a sua análise descritiva, do ponto de vista multidimensional, ou melhor dizendo, sob as duas dimensões de análise utilizadas para o estudo desta perspectiva comportamental: a orientação e o objetivo.

Ao olharmos, primeiramente, para os dados absolutos alusivos aos Comportamentos Afetivos dos treinadores em estudo, representados de A a D, os quais foram recolhidos mediante cronometragem rigorosa até ao segundo ^(Anexo 12), tornou-se viável conferir, a título de exemplo, que se encontraram valores máximos de 159s num único treino de Judo Adaptado e 192s no Judo Regular, correspondente a, aproximadamente 2m e 39s e 3m e 12s, respetivamente, do tempo total de Comportamentos Afetivos, e valores mínimos de 85s e 32s, na mesma ordem.

Abrimos a nossa apreciação propriamente dita com a Orientação da Afetividade, que significa dar o sentido, a carga ou potencial intrínseco do comportamento, que o torna positivo ou negativo. Mencionamos, assim, para os treinadores no Judo Adaptado e Judo Regular, valores máximos de 104s e 101s para os Comportamentos de Afetividade Positiva (P), o que se traduz, respetivamente, em 1m44s e 1m41s; e de 106s e 91s para os Comportamentos de Afetividade Negativa (N), ou seja, 1m46s e 1m31s. Tendo em consideração a dificuldade que é interpretar os dados absolutos por motivos de ausência de referências de fácil apreciação, convertemo-los em percentagem do comportamento principal que lhes deu origem, e temos dessa forma os dados relativos prontos a serem comparados entre si, ou com outros ^(Anexo 13). Por conseguinte, além de valores máximos

e mínimos, a tabela a seguir (tabela 21), inclui valores médios e desvios padrão ($\bar{x} \pm DP$) em todas as variáveis desta dimensão comportamental.

Tabela 21 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Afetividade, quanto à sua dimensão Orientação.

Análise dos Comportamentos de Afetividade					
Dimensão ORIENTAÇÃO					
Variável	Judo Adaptado (s/%)		Judo Regular (s/%)		
	P	N	P	N	
Treinador	A	13 (11.9)	96 (88.1)	11 (27.5)	29 (72.5)
	B	50 (58.8)	35 (41.2)	9 (28.1)	23 (71.9)
	C	104 (65.4)	55 (34.6)	13 (13.8)	81 (86.2)
	D	31 (22.6)	106 (77.4)	101 (52.6)	91 (47.4)
Estatística Descritiva (%)					
$\bar{x} \pm DP$	39.7±26.40	60.3±26.40	30.5±16.15	69.5±16.15	
Máximo	65.4	88.1	52.6	86.2	
Mínimo	11.9	34.6	13.8	47.4	
Legenda: P – Positiva N – Negativa s – Segundos % - Percentagem DP – Desvio Padrão					

Os maiores valores de Comportamentos Afetivos positivos foram manifestados pelos treinadores no Judo Adaptado, obtendo valores médios superiores ($\bar{x} = 39.7 \pm 26.40$), em paralelo com os maiores valores máximos (65.4%), comparativamente aos treinadores no Judo Regular ($\bar{x} = 30.5 \pm 16.15$), com os seus valores a oscilarem entre 13.8 e 52.6%. Também os menores valores (11.9%) foram registados por parte dos treinadores do contexto Adaptado. Em contrapartida e inversamente, os maiores valores médios registados para os Comportamentos Afetivos Negativos foram observados para os treinadores no Judo Regular ($\bar{x} = 69.5 \pm 16.15$), com valores a variarem entre os 47.4% e os 86.2%, em contraste com os registados pelos treinadores no Judo Adaptado ($\bar{x} = 60.3 \pm 26.40$), com mínimo e máximo de 34.6% e 88.1%.

Logo após, pretendendo focar apenas nos dados relativos, mostramos o Perfil de Orientação da Afetividade (Gráfico 10), onde damos ênfase à análise da distribuição percentual média dos Comportamentos Afetivos entre os dois contextos, dando relevância também para as suas amplitudes de diferença. Perante os percentuais, podemos afirmar com convicção, que os treinadores dos dois contextos evidenciam uma tendência para a manifestação de uma Afetividade Negativa, sendo esta mais elevada no Judo Regular (69.5%) do que no Judo Adaptado (60.3%), com uma amplitude de diferença fixada nos 9.2%. Está claro, portanto, que os treinadores do contexto Adaptado e Regular orientam a Afetividade da mesma maneira, ou seja, demonstram Comportamentos Afetivos preferencialmente negativos em detrimento dos positivos, em que estes últimos são menos privilegiados pelos treinadores no Judo Regular (30.5%) do que pelos treinadores no Judo Adaptado (39.7%), cujas amplitudes de diferença se traduzem em 9.2%, exatamente igual à anterior.

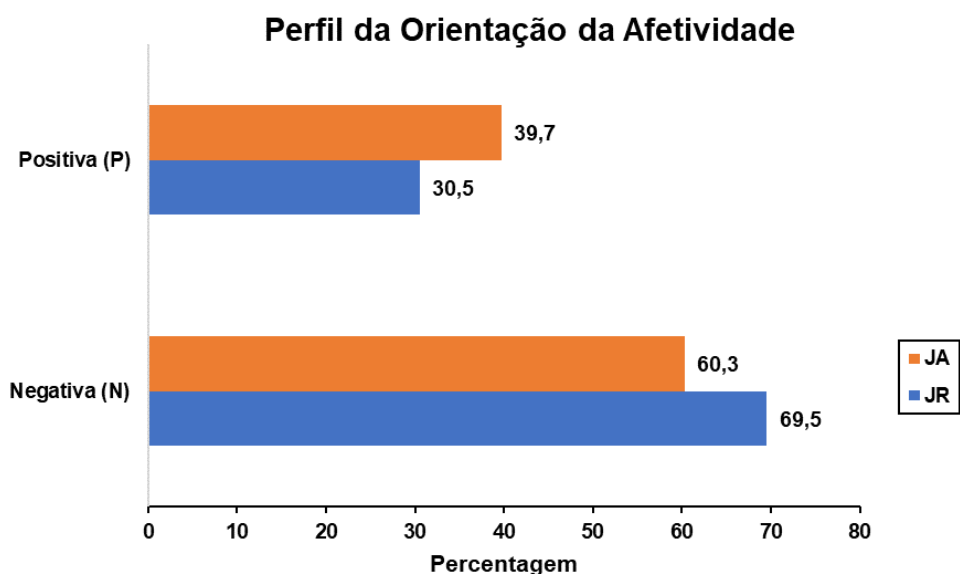


Gráfico 10 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Afetividade dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Orientação.

Chegámos, neste instante, à dimensão comportamental que se refere ao Objetivo dos Comportamentos Afetivos dos treinadores, designados de A a D (tabela 22), sobre os quais tencionamos observar como se comportam em cada variável desta dimensão da Afetividade. Dos dados absolutos retiramos os seus valores percentuais (Anexo 13), que dão origem aos dados relativos, e é com bases nestes que iremos analisar descritivamente os valores máximos e mínimos, os médios e respetivos desvios padrão ($\bar{x} \pm DP$).

Tabela 22 - Valores Absolutos e Relativos, com respetiva Estatística Descritiva entre os treinadores no contexto de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Afetividade, quanto à sua dimensão Objetivo.

Análise dos Comportamentos de Afetividade							
Dimensão OBJETIVO							
Variável	Judo Adaptado (s/%)			Judo Regular (s/%)			
	EI	En	H	EI	En	H	
Treinador	A	25 (22.9)	27 (24.8)	57 (52.3)	2 (5.0)	13 (32.5)	25 (62.5)
	B	22 (25.9)	31 (36.5)	32 (37.6)	8 (25.0)	11 (34.4)	13 (40.6)
	C	96 (60.4)	18 (11.3)	45 (28.3)	12 (12.8)	50 (53.2)	32 (34.0)
	D	14 (10.2)	40 (29.2)	83 (60.6)	37 (19.3)	40 (20.8)	115 (59.9)
Estatística Descritiva (%)							
$\bar{x} \pm DP$	29.9±21.47	25.5±10.60	44.7±14.49	15.5±8.61	35.2±13.41	49.3±14.10	
Máximo	60.4	36.5	60.6	25.0	53.2	62.5	
Mínimo	10.2	11.3	28.3	5.0	20.8	34.0	
Legenda: EI – Elogio En – Encorajamento H – Humor s – Segundos % - Percentagem DP – Desvio Padrão							

Uma primeira abordagem à análise da tabela acima, admite-nos comprovar, sem qualquer dúvida, que é a Afetividade com o objetivo de Humor (H) aos atletas, o comportamento mais usado pelos treinadores de ambos os contextos. Os treinadores de Judo Adaptado privilegiaram mais o comportamento afetivo com o objetivo de elogiar, do que aquele em que predominava o encorajar os atletas, ao passo que os treinadores de Judo Regular preferiram recorrer mais ao Encorajamento (En) do que ao Elogio (EI). Os valores mais elevados de encorajamento foram exteriorizados pelos treinadores do contexto Regular ($\bar{x} = 69.5 \pm 16.15$ e valor máximo de 53.2%), e os menores, observados nos treinadores do contexto Adaptado ($\bar{x} = 25.5 \pm 10.60$ e valor mínimo de 11.3%). Por sua vez, os maiores valores de elogio foram registados junto dos treinadores de Judo Adaptado ($\bar{x} = 29.9 \pm 21.47$ e valor máximo de 60.4%), e os menores, verificados pelos treinadores no Judo Regular ($\bar{x} = 15.5 \pm 8.61$ e valor mínimo de 5.0%). Já, os maiores valores de humor foram identificados para os treinadores do contexto Regular ($\bar{x} = 49.3 \pm 14.10$ e valor máximo de 62.5%), e os que tiveram os menores valores foram os do Adaptado ($\bar{x} = 44.7 \pm 14.49$ e valor mínimo de 28.3%).

Na sequência do demonstrado anteriormente, construímos o Perfil do Objetivo da Afetividade (Gráfico 11), que nos permitirá comparar os valores percentuais entre os dois contextos em análise, expondo as suas amplitudes da diferença, tal como feito até aqui para o estudo dos outros comportamentos ao longo desta investigação.

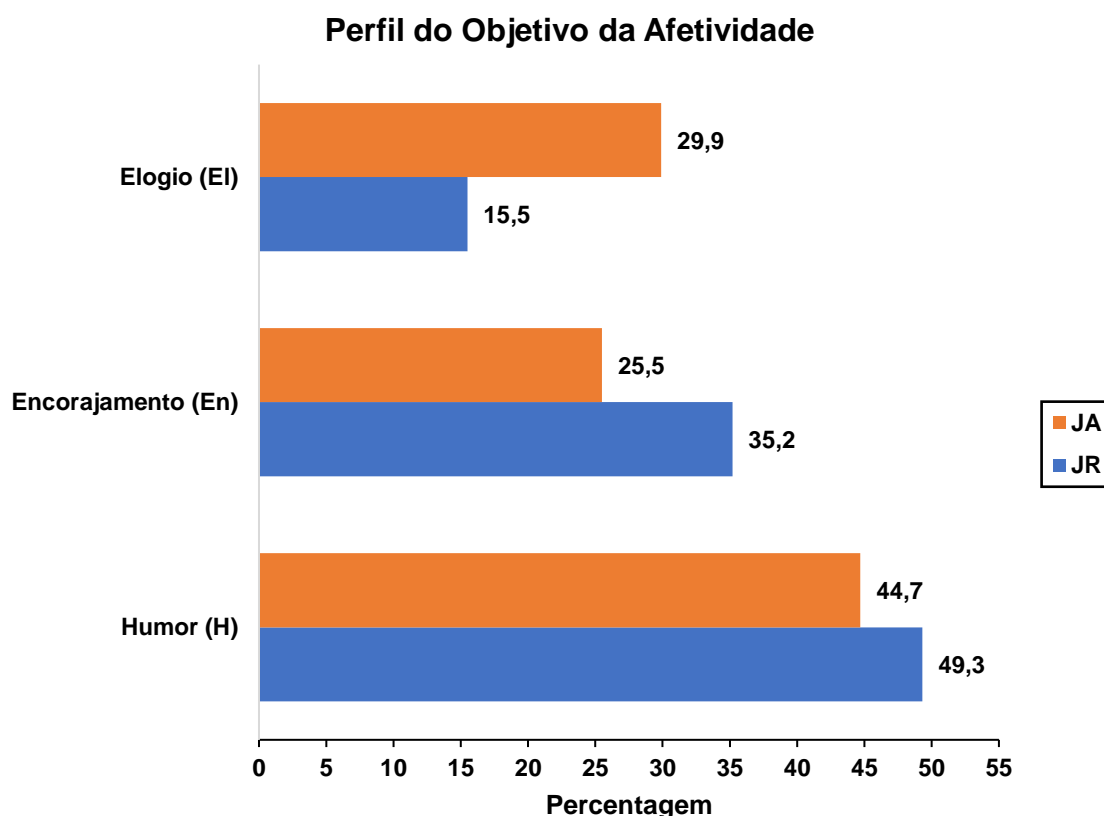


Gráfico 11 - Perfil médio (em %) dos Comportamentos de Afetividade dos treinadores entre o contexto Judo Adaptado e Judo Regular, quanto à sua dimensão Objetivo.

Ao que tudo indica, como podemos olhar acima, parecem existir grandes discrepâncias entre as médias de cada uma das variáveis desta dimensão em análise, no entanto, um olhar mais ponderado, propicia-nos conferir que a menor diferença entre os dois contextos está representada pela Afetividade com o objetivo de humor, com amplitude de apenas 4.6% e assim pouco discrepantes.

Em extremos opostos, temos, com amplitude de diferença de 9.7%, os Comportamentos de encorajar os atletas e por isso, a segunda variável com os valores mais distanciados entre Judo Adaptado (25.5%) e Judo Regular (35.2%). Ainda mais discrepantes são os valores com recurso ao elogio, com uma expressiva amplitude de diferença de 14.4%.

Concluindo assim a análise descritiva, os dados dão-nos indicação de que os Comportamentos Afetivos com objetivo humorístico representam a maior porção para os contextos Adaptado (49.3%) e Regular (44.7%), seguidos dos que têm como objetivo elogiar os atletas (29.9%) e dos que têm objetivo de encorajamento (25.5%) para o primeiro contexto, e em sentido contrário, a Afetividade a encorajar (35.2%) e depois a elogiar (15.5%) para o segundo.

2. Análise Inferencial dos Comportamentos dos Treinadores

Depois de efetuada uma primeira análise, meramente descritiva, dos comportamentos ministrados pelos treinadores no Judo Adaptado e no Judo Regular, transitamos agora para uma análise inferencial dos resultados colhidos, da qual nos permitirá realizar comparações entre os dois contextos em estudo. Procuramos então, neste subcapítulo, numa fase inicial, saber se as diferenças entre médias são, na verdade, suficientemente amplas ao ponto de as considerarmos estatisticamente significativas, ou se representam simplesmente variações expectáveis e consideradas normais em ciências do comportamento (Petrica, 2003) e assim, podermos testar as hipóteses de investigação que adiantamos para todos os comportamentos analisados, aceitando-as ou rejeitando-as.

Já numa fase posterior, iremos analisar a magnitude do efeito, representada pelo *d* de Cohen, para todas as variáveis em estudo, em função do contexto, pois acreditamos que o contexto (Judo Adaptado e Judo Regular) em que os treinos ocorrem seja um fator igualmente importante a ter em consideração.

Dado o enquadramento supra, avançamos imediatamente para a análise inferencial dos comportamentos de Gestão do Tempo de Treino, através da tabela infra (tabela 23), onde constam a média, o desvio padrão, os valores de significância (*p*) e a magnitude do efeito (*d* de Cohen) para cada uma das variáveis dependentes desta dimensão comportamental, dados estes que nos permitirão averiguar se aceitamos ou rejeitamos a primeira hipótese de investigação.

Tabela 23 -Nível de significância (*p*) e Magnitude do Efeito (*d*) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino.

Análise da Gestão do Tempo de Treino					
Variável Dependente	Contexto	$\bar{x} \pm DP$	Wilcoxon	Magnitude do Efeito	
			Sig. (<i>p</i> *)	<i>d</i> **	Qualitativo
TI	JA	19.9±10.66	0.715	0.34	pequeno
	JR	23.7±11.89			
TT	JA	20.3±4.65	0.068	-1.87	grande
	JR	12.7±3.39			
TDP	JA	59.8±14.24	0.715	0.30	pequeno
	JR	63.6±10.97			

Legenda: TI – Tempo de Informação | TT – Tempo de Transição | TDP – Tempo Disponível para a Prática | JA – Judo Adaptado | JR – Judo Regular | \bar{x} - Média | DP – Desvio Padrão | *d* – *d* de Cohen ao nível quantitativo

* $p \leq 0,05$ usado no Teste de Wilcoxon.

** Intervalos da magnitude dos efeitos (*d* de Cohen): trivial ($d < 0.2$), pequeno ($0.2 < d < 0.6$), moderado ($0.6 < d < 1.2$), grande ($1.2 < d < 2.0$), muito grande ($2.0 < d < 4.0$) ou quase perfeito ($4.0 < d$) (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988).

Hipótese 1 (H1) – Os treinadores de Judo promovem significativamente mais tempo disponível para a prática no contexto Regular do que no contexto Adaptado.

Ao analisarmos a variável do Tempo Disponível para a Prática (TDP) (tabela 23), verificamos que os treinadores no Judo Regular apresentam valores médios superiores

relativamente ao Judo Adaptado, contudo, ao compararmos as médias recorrendo ao teste não paramétrico de Wilcoxon, notamos que não existem diferenças estatisticamente significativas, pois o valor de significância é de 0.715, sendo o valor de $p \geq 0.05$, pelo que rejeitamos a hipótese 1.

Para determinar a magnitude do efeito dos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular com as variáveis dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino, utilizamos os valores descritos por Cohen (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988), para os classificar, e segundo os resultados (tabela 23), obtivemos um efeito pequeno no Tempo Disponível para a Prática (0.30) e no Tempo de Instrução (0.34). Já no Tempo de Transição (-1.87) encontramos um valor de efeito grande. A interpretação do tamanho do efeito deve ser feita com base no valor absoluto da diferença dos desvios padrão, pelo que relembramos que este teste se apoia na comparação de médias entre grupos independentes. Por isso, os valores podem ser negativos não significando isso em momento algum que o efeito seja negativo (Durlak, 2009; Cohen, 2013; Lakens, 2013).

Prosseguindo para a análise inferencial dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino, observamos abaixo os resultados (tabela 24) relativos à média, ao desvio padrão, aos valores de significância (p) e à magnitude do efeito (d de Cohen) para cada uma das variáveis dependentes desta dimensão comportamental, de onde iremos tirar as devidas inferências, aceitando ou rejeitando as segunda, terceira e quarta hipóteses.

Hipótese 2 (H2) – Os treinadores utilizam significativamente mais tempo na organização do treino com a atividade parada no Judo Adaptado do que no Judo Regular.

Observando as médias obtidas na variável da Organização (OR), apuramos que estas aparentemente são algo discrepantes entre os dois contextos, mas com valores mais elevados para os treinadores no Judo Adaptado. Para comparar as médias aplicámos o teste não paramétrico de Wilcoxon, verificamos que não existem diferenças significativas, pois o valor de significância é de 0.068, sendo o valor de $p \geq 0.05$, e, portanto, rejeitamos a hipótese 2.

Hipótese 3 (H3) – Os treinadores, no Judo Regular, dedicam significativamente mais tempo em tarefa de observação face aos treinadores no Judo Adaptado.

Na variável Observação (OB) foram perceptíveis valores médios manifestamente díspares, ainda que o valor mais elevado seja verificado nos treinadores do Judo Regular. Para a comparação dos dois contextos seleccionámos o teste não paramétrico de Wilcoxon. O valor de $p = 0.273$ obtido na comparação de médias entre contextos revelou-se estatisticamente não significativo, $p \geq 0.05$, não se registando assim diferenças significativas entre os contextos. Apesar dos treinadores de Judo Regular terem dedicado mais tempo em tarefa de observação face aos do Judo Adaptado, rejeitamos a hipótese 3.

Hipótese 4 (H4) – Os treinadores, no Judo Adaptado manifestam valores significativamente mais elevados de tempo despendido para Instruir, em relação ao Judo Regular.

Com base na tabela abaixo, é possível constatar que são os treinadores no Judo Regular a manifestarem valores médios mais elevados em relação aos do Judo Adaptado. Para compararmos as médias obtidas, selecionámos e aplicámos novamente o teste de Wilcoxon. A aplicação do referido teste, indica-nos um nível de significância de $p = 0.273$, sendo o valor de $p \geq 0.05$, o que nos leva a rejeitar a hipótese 4 por não se verificarem diferenças significativas entre os contextos comparados para a variável da Instrução (I).

Tabela 24 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino.

Análise dos Comportamentos - Principais Funções de Ensino					
Variável Dependente	Contexto	$\bar{x} \pm DP$	Wilcoxon	Magnitude do Efeito	
			Sig. (p^*)	d^{**}	Qualitativo
I	JA	20.4±9.63	0.273	0.57	pequeno
	JR	27.2±13.88			
FB	JA	28.4±12.27	0.715	-0.29	pequeno
	JR	25.8±3.30			
OR	JA	20.5±3.64	0.068	-1.98	grande
	JR	12.2±4.69			
A	JA	3.9±1.72	0.715	-0.72	moderado
	JR	2.4±2.40			
OB	JA	20.3±20.07	0.273	0.46	pequeno
	JR	27.6±10.47			
IV	JA	4.7±3.51	0.713	-0.26	pequeno
	JR	3.9±2.49			
O	JA	1.9±2.02	0.285	-0.57	pequeno
	JR	1.0±0.97			

Legenda: I – Instrução | FB – Feedback | OR – Organização | A – Afetividade | OB – Observação | IV – Interações Verbais | O – Outros | JA – Judo Adaptado | JR – Judo Regular | \bar{x} - Média | DP – Desvio Padrão | d – d de Cohen ao nível quantitativo
 $p \leq 0,05$ usado no Teste de Wilcoxon.
 d Intervalos da magnitude dos efeitos (d de Cohen): trivial ($d < 0.2$), pequeno ($0.2 < d < 0.6$), moderado ($0.6 < d < 1.2$), grande ($1.2 < d < 2.0$), muito grande ($2.0 < d < 4.0$) ou quase perfeito ($4.0 < d$) (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988).

No que diz respeito à magnitude do efeito nos dois contextos em análise (Judo Adaptado e Judo Regular) para cada uma das variáveis dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino, com os valores descritos por Cohen (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988) a serem a referência de classificação qualitativa, obtivemos, perante os resultados acima (tabela 24), um efeito pequeno nas variáveis da Instrução (0.57), do Feedback (0.29), da Observação (0.46), das Interações Verbais (0.26) e Outros comportamentos (0.57). No caso da Afetividade (0.72) encontrámos um efeito moderado e para a Organização (1.98) um efeito grande que espelha a maior discrepância entre os desvios padrão nesta dimensão comportamental.

Avançamos agora para o respeitante à análise inferencial dos Comportamentos de Instrução na dimensão Tipo, com os seus respetivos dados (tabela 25) que incluem média, desvio padrão, valores de significância (p) e magnitude do efeito (d de Cohen), para

cada uma das variáveis dependentes desta dimensão comportamental, das quais pretendemos aceitar ou rejeitar a quinta hipótese.

Hipótese 5 (H5) – Os treinadores, no Judo Adaptado, usam significativamente mais vezes a Instrução por Demonstração do que os treinadores no Judo Regular.

Atentando nos valores médios de Instrução por Demonstração (D), averiguamos que são os treinadores no Judo Regular a usarem mais vezes este tipo de Instrução nos seus treinos. Para compararmos os dois contextos nesta variável selecionámos o teste de Wilcoxon e após a sua aplicação, obtivemos o valor de significância de $p = 0.715$, sendo o valor de $p \geq 0.05$, o que nos leva a afirmar que não existem diferenças significativas entre os contextos, e consequentemente a rejeitar a hipótese 5.

Tabela 25 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Instrução.

Análise dos Comportamentos de Instrução					
Dimensão: Tipo de Instrução					
Variável Dependente	Contexto	$\bar{x} \pm DP$	Wilcoxon	Magnitude do Efeito	
			Sig. (p^*)	d^{**}	Qualitativo
S	JA	53.8±9.60	0.273	-1.39	grande
	JR	41.9±8.12			
Sim	JA	11.0±6.86	0.068	2.61	muito grande
	JR	29.2±7.07			
D	JA	10.8±3.84	0.715	0.71	moderado
	JR	13.7±4.30			
DA	JA	24.4±17.60	0.999	-0.62	moderado
	JR	15.3±11.24			
SV	JA	0.1±0.15	0.317	-0.94	moderado
	JR	0.0±0.0			

Legenda: **S** – Simples | **Sim** – Simulação | **D** – Demonstração | **DA** – Demonstração Atleta | **SV** – Suporte Visual | **JA** – Judo Adaptado | **JR** – Judo Regular | \bar{x} - Média | **DP** – Desvio Padrão | d – d de Cohen ao nível quantitativo
 $p \leq 0,05$ usado no Teste de Wilcoxon.
 d - Intervalos da magnitude dos efeitos (d de Cohen): trivial ($d < 0.2$), pequeno ($0.2 < d < 0.6$), moderado ($0.6 < d < 1.2$), grande ($1.2 < d < 2.0$), muito grande ($2.0 < d < 4.0$) ou quase perfeito ($4.0 < d$) (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988).

Quanto aos valores quantitativos (d) e qualitativos da magnitude do efeito, para os contextos de Judo Adaptado e Judo Regular para cada uma das variáveis dos Comportamentos de Instrução, aplicámos os valores descritos por Cohen (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988) de modo a classificá-los, e assim, face aos resultados (tabela 25), obtivemos um efeito moderado nas variáveis da Demonstração (0.71), da Demonstração pelo Atleta (-0.62) e também no Suporte Visual (-0.94). Depois, se na variável Simples (-1.39) o efeito foi grande, foi ainda maior para a Instrução por Simulação (2.61), com valor de efeito muito grande em termos qualitativos.

Segue-se agora a análise inferencial dos Comportamentos de Feedback, primeiramente, ao nível dos seus aspetos quantitativos (tabela 26) e, posteriormente, quanto à sua análise multidimensional, numa abordagem mais qualitativa (tabela 27) (tabela 28). Para tal, utilizando os procedimentos já descritos e recomendados para o efeito, recorreremos aos valores médios obtidos para os dois contextos, com o respetivo desvio padrão, e ainda ao estudo dos valores de significância (p) e da magnitude do efeito (d)

de Cohen), para cada uma das variáveis dependentes distribuídas pelas adequadas dimensões. Daí, intencionamos aceitar ou rejeitar a sexta, sétima, oitava e nona hipótese que adiantámos previamente.

Começamos então por nos debruçar sobre o número de feedbacks emitidos por minuto (Taxa) pelos treinadores de Judo Adaptado e pelos treinadores de Judo Regular, expondo a sexta hipótese:

Hipótese 6 (H6) – Não há diferenças significativas entre os valores de taxa de feedbacks emitidos pelos treinadores nos dois contextos.

A aplicação do teste não paramétrico de Wilcoxon veio revelar que, embora os treinadores no Judo Adaptado tenham emitido mais feedbacks por minuto de treino do que os treinadores no Judo Regular, a probabilidade associada ao valor p resultante da aplicação do teste (0.465), ao ser bastante superior ao nível de significância que adotámos, não apresenta evidência que justifique a rejeição da hipótese de nulidade, não sendo, portanto, significativas as diferenças encontradas entre os dois contextos (tabela 26). Assim, aceitamos a hipótese 6 rematando que o número de reações à prestação motora dos atletas emitidos pelos treinadores durante os treinos, não diferem entre os dois contextos.

Tabela 26 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback quanto à sua dimensão quantitativa.

Análise dos Comportamentos de Feedback					
Análise Quantitativa do Feedback					
Variável Dependente	Contexto	$\tilde{x} \pm DP$	Wilcoxon Sig. (p^*)	Magnitude do Efeito d^{***}	Qualitativo
nº FB	JA	266.75±95.12**	0.715	0.31	pequeno
	JR	291.75±60.49**			
Taxa	JA	8.27±3.45	0.465	-0.54	pequeno
	JR	6.90±0.99			
Frequência	JA	8.41±3.81	0.715	0.15	trivial
	JR	8.83±1.23			

Legenda: nº – Número de Feedbacks | JA – Judo Adaptado | JR – Judo Regular | \tilde{x} - Média | DP – Desvio Padrão | d – d de Cohen ao nível quantitativo
 $p \leq 0,05$ usado no Teste de Wilcoxon.
 **a estatística descritiva da variável nº FB é quantificada em número.
 ***Intervalos da magnitude dos efeitos (d de Cohen): trivial ($d < 0.2$), pequeno ($0.2 < d < 0.6$), moderado ($0.6 < d < 1.2$), grande ($1.2 < d < 2.0$), muito grande ($2.0 < d < 4.0$) ou quase perfeito ($4.0 < d$) (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988).

No que toca à magnitude do efeito nos dois contextos (tabela 26), verificamos um efeito pequeno nas variáveis do Número de Feedbacks (0.31) e na Taxa de Feedback (-0.54), e um efeito trivial na Frequência de Feedback (0.15).

Deixando a perspetiva quantitativa para nos passarmos a debruçar sobre os aspetos qualitativos (tabela 27), iniciamos precisamente pela dimensão Objetivo da reação à prestação motora dos atletas, pelo que apresentamos as seguintes hipóteses para darmos conta das inferências devidamente justificadas:

Hipótese 7 (H7) – Os treinadores, no Judo Adaptado, emitem significativamente mais feedbacks descritivos e avaliativos do que no Judo Regular.

A aplicação do teste de Wilcoxon mostrou-nos que, das probabilidades associadas ao valor de p , obtidas para cada uma das variáveis desta dimensão da análise multidimensional do feedback, todas as variáveis dependentes superam o valor de significância adotado ($p \geq 0.05$), pelo que, em relação aos feedbacks com objetivo descritivo ($p = 0.465$) e avaliativo ($p = 0.144$), não há evidência que justifique a rejeição da hipótese nula e, por isso, não são significativas as diferenças verificadas entre os treinadores no Judo Adaptado e no Judo Regular, aspeto que a análise descritiva já deixava pressagiar, pela pequena amplitude das diferenças entre os valores médios registados para cada contexto. Rejeitamos assim a hipótese 7.

Hipótese 8 (H8) - Os treinadores, no Judo Regular, emitem significativamente mais feedbacks prescritivos do que os treinadores no Judo Adaptado.

Os valores médios de feedback com objetivo Prescritivo (P), permitem-nos aferir que são efetivamente os treinadores no Judo Regular a emitirem em maior número este objetivo de feedback nos seus treinos, contudo, usando o teste de Wilcoxon e após a sua aplicação, obtivemos o valor de significância de $p = 0.999$, este largamente superior ao valor de significância assumido ($p \geq 0.05$). Isto quer dizer que o número de feedbacks com objetivo Prescritivo não é significativamente diferente entre os treinadores de Judo Adaptado e os do Judo Regular e, por isso, rejeitamos a hipótese 8 da nossa investigação.

Tabela 27 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback quanto à sua dimensão Objetivo.

Análise dos Comportamentos de Ensino					
Análise Multidimensional do Feedback – Dimensão OBJETIVO					
Variável Dependente	Contexto	$\bar{x} \pm DP$	Wilcoxon	Magnitude do Efeito	
			Sig. (p^*)	d^{**}	Qualitativo
AV	JA	19.8±4.42	0.144	-1.45	grande
	JR	14.4±2.88			
D	JA	9.1±1.65	0.465	0.65	moderado
	JR	11.9±5.89			
P	JA	62.4±2.97	0.999	-0.11	trivial
	JR	62.0±4.18			
I	JA	8.7±3.38	0.144	1.20	grande
	JR	11.7±1.05			

Legenda: AV – Avaliativo | D – Descritivo | P – Prescritivo | I – Interrogativo | JA – Judo Adaptado | JR – Judo Regular
 \bar{x} - Média | DP – Desvio Padrão | d – d de Cohen ao nível quantitativo
 $p \leq 0,05$ usado no Teste de Wilcoxon.
 d^{**} Intervalos da magnitude dos efeitos (d de Cohen): trivial ($d < 0.2$), pequeno ($0.2 < d < 0.6$), moderado ($0.6 < d < 1.2$), grande ($1.2 < d < 2.0$), muito grande ($2.0 < d < 4.0$) ou quase perfeito ($4.0 < d$) (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988).

Dos valores do d de Cohen, a que chamamos magnitude do efeito, e perante os resultados (tabela 27), retiramos para os contextos de Judo Adaptado e Judo Regular com as respetivas variáveis dos Comportamentos de Feedback quanto à sua dimensão Objetivo, um efeito trivial nos feedbacks Prescritivos (0.11). Por sua vez, os Descritivos (0.65) apresentam um efeito moderado nos contextos. Quanto aos feedbacks Avaliativos e Interrogativos (-1.45 e 1.20, respetivamente) encontrámos um valor de efeito grande.

Continuando na base dos aspetos qualitativos, mas desta vez com foco nas dimensões Forma, Direção e Momento de Emissão do feedback (tabela 28), para verificarmos a próxima hipótese, aceitando-a ou rejeitando-a, damos prioridade à magnitude do efeito, sem descartar evidentemente os valores de significância, estes últimos a superarem destacadamente o valor de significância adotado ($p \geq 0.05$), para todas as variáveis que compõem as dimensões supra mencionadas, e consequentemente, não existirem diferenças significativas entre os treinadores no Judo Adaptado e os treinadores no Judo Regular.

Hipótese 9 (H9) – Existe uma magnitude do efeito moderada nas variáveis da análise multidimensional do feedback entre os dois contextos.

No que recai sobre a magnitude do efeito, verifica-se através dos dados infra (tabela 28), valores de efeito trivial para as variáveis dos feedbacks dirigidos ao Grupo (-0.11) e os emitidos num momento Retardado (-0.09). Na ordem da escala dos valores descritos por Cohen (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988) seguem-se os de efeito pequeno, obtidos nos feedbacks sob a forma Visual (-0.23) e nos emitidos durante a prestação dos atletas (0.42).

Tabela 28 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Feedback quanto às suas dimensões Forma, Direção e Momento de Emissão.

Comportamentos de Ensino - Análise Multidimensional do Feedback						
Dimensão	Variável Dependente	Contexto	$\bar{x} \pm DP$	Wilcoxon	Magnitude do Efeito	
				Sig. (p^*)	d^{**}	Qualitativo
Forma	A	JA	80.5±2.84	0.273	1.07	moderado
		JR	85.3±5.65			
	V	JA	1.5±0.36	0.465	-0.23	pequeno
		JR	1.4±0.51			
	Mi	JA	18.1±3.15	0.273	-1.11	moderado
		JR	13.4±5.12			
Direção	C	JA	7.5±1.00	0.465	0.75	moderado
		JR	11.6±7.68			
	G	JA	9.9±3.17	0.715	-0.11	trivial
		JR	9.5±4.04			
	At	JA	82.6±2.73	0.461	-0.60	moderado
		JR	78.9±8.32			
Momento de Emissão	Du	JA	59.8±3.54	0.465	0.42	pequeno
		JR	62.5±8.41			
	Ap	JA	31.3±2.47	0.465	-0.67	moderado
		JR	28.9±4.39			
	R	JA	8.9±2.94	0.999	-0.09	trivial
		JR	8.6±4.03			

Legenda: A – Auditivo | V – Visual | Mi – Misto | C – Classe | G – Grupo | At – Atleta | Du – Durante | Ap – Após | R – Retardado | JA – Judo Adaptado | JR – Judo Regular | \bar{x} - Média | DP – Desvio Padrão | d – d de Cohen ao nível quantitativo

* $p \leq 0,05$ usado no Teste de Wilcoxon.

**Intervalos da magnitude dos efeitos (d de Cohen): trivial ($d < 0.2$), pequeno ($0.2 < d < 0.6$), moderado ($0.6 < d < 1.2$), grande ($1.2 < d < 2.0$), muito grande ($2.0 < d < 4.0$) ou quase perfeito ($4.0 < d$) (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988).

Depois, surgem os de efeito moderado, auferidos pelos feedbacks sob as formas Auditiva (1.07) e Mista (-1.11), os dirigidos à Classe (0.75) e ao Atleta (-0.60), e por fim, os emitidos após a atividade motora (-0.67), cujos valores (d) são aqueles que nos importam perante a hipótese lançada. Ainda que tenhamos obtido um efeito moderado para metade das variáveis que compõe estas dimensões, teremos que rejeitar a hipótese 9, pois não se verifica para todas as variáveis esse efeito.

Em última análise, chegou a altura de passarmos a efetuar as comparações relativamente aos Comportamentos de Afetividade (tabela 29), que nos permitirão verificar a décima e décima primeira hipótese perante esta perspetiva de análise comportamental, contribuindo, assim, para complementar a informação qualitativa da investigação, no que se refere à condução dos treinos realizada pelos treinadores no Judo Adaptado e no Judo Regular.

Primeiramente, canalizamos a atenção para a orientação da afetividade, da qual formámos a penúltima hipótese:

Hipótese 10 (H10) – O nível da orientação positiva da afetividade é significativamente mais elevado no Judo Adaptado do que no Judo Regular.

Ainda que, à primeira vista os valores médios entre os treinadores no Judo Adaptado e Judo Regular pareçam algo discrepantes, com a orientação positiva da afetividade a ser mais elevada no contexto Adaptado, a aplicação do teste de Wilcoxon mostrou-nos que (tabela 29), da probabilidade associada ao valor de p , obtida para cada uma das variáveis desta dimensão da análise dos comportamentos de Afetividade, todas as variáveis dependentes ultrapassam o valor de significância adotado ($p \geq 0.05$), pelo que, neste caso concreto da orientação positiva da afetividade ($p = 0.465$), não há evidência que justifique a rejeição da hipótese nula e, portanto, não são significativas as diferenças encontradas entre os treinadores de Judo Adaptado e os do Judo Regular. Logo, rejeitamos a hipótese 10.

Tabela 29 - Nível de significância (p) e Magnitude do Efeito (d) das comparações entre os treinadores, nos contextos de Judo Adaptado e Judo Regular, na variável dos Comportamentos de Afetividade quanto à sua dimensão Orientação e Objetivo.

Análise dos Comportamentos de Afetividade						
Dimensão	Variável Dependente	Contexto	$\bar{x} \pm DP$	Wilcoxon	Magnitude do Efeito	
				Sig. (p^*)	d^{**}	Qualitativo
Orientação	P	JA	39.7±26.40	0.465	-0.42	pequeno
		JR	30.5±16.15			
	N	JA	60.3±26.40	0.465	0.42	pequeno
		JR	69.5±16.15			
Objetivo	EI	JA	29.9±21.47	0.273	-0.88	moderado
		JR	15.5±8.61			
	En	JA	25.5±10.60	0.715	0.80	moderado
		JR	35.2±13.41			
	H	JA	44.7±14.49	0.144	0.32	pequeno
		JR	49.3±14.10			

Legenda: P – Positiva | N – Negativa | EI – Elogio | En – Encorajamento | H – Humor | JA – Judo Adaptado | JR – Judo Regular | \bar{x} - Média | DP – Desvio Padrão | d – d de Cohen ao nível quantitativo

* $p \leq 0,05$ usado no Teste de Wilcoxon.

**Intervalos da magnitude dos efeitos (d de Cohen): trivial ($d < 0.2$), pequeno ($0.2 < d < 0.6$), moderado ($0.6 < d < 1.2$), grande ($1.2 < d < 2.0$), muito grande ($2.0 < d < 4.0$) ou quase perfeito ($4.0 < d$) (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988).

Finalmente, temos a última hipótese, destinada à análise da dimensão objetivo para os comportamentos de Afetividade:

Hipótese 11 (H11) – Os treinadores, no Judo Adaptado privilegiam significativamente mais vezes o comportamento afetivo com o objetivo de elogiar do que no Judo Regular.

Nesta hipótese, tal como feito até aqui, confrontamos os valores médios, mas desta vez os referentes ao objetivo da Afetividade pelos treinadores no Judo Adaptado face ao Judo Regular. Encontramos valores médios bastante discrepantes para a variável aqui em estudo entre os dois contextos, com os treinadores no Judo Adaptado a privilegiarem mais vezes o comportamento afetivo com objetivo de elogiar. Porém, a aplicação do teste de Wilcoxon veio demonstrar que ^(tabela 29), da probabilidade associada ao valor de p , todas as variáveis dependentes, incluindo a do Elogio ($p = 0.273$), excedem o valor de significância adotado ($p \geq 0.05$), e dessa forma, sem evidência que justifique a rejeição da hipótese nula, não são encontradas diferenças significativas entre os dois contextos que nos leva então a rejeitar a hipótese 11.

No concernente à magnitude do efeito, observamos com base na tabela acima, valores de efeito pequeno para as variáveis da afetividade orientada positivamente (-0.42) e negativamente (0.42), e na afetividade com objetivo de humor (0.32). Seguindo a ordem da escala dos valores descritos por Cohen (Hopkins, Marshall, Batterham, & Hanin, 2009; Cohen, 1988) seguem-se os de efeito moderado, obtidos na afetividade com os objetivos de elogiar (-0.88) e de encorajar (0.80).

Parte II – Discussão de Resultados

Ao longo deste capítulo levaremos a cabo a discussão dos resultados da nossa investigação, segundo os dados obtidos e analisados no capítulo anterior. Alicerçados nas hipóteses de investigação lançadas no início do estudo e nos diversos construtos teóricos previamente abordados no capítulo da revisão da literatura, pretendemos comparar os treinadores de Judo Adaptado e os treinadores de Judo Regular perante algumas das variáveis dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino, Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino, Comportamentos de Instrução, Comportamentos de Reação à Prestação Motora dos Atletas e Comportamentos Afetivos.

Estando conscientes de que não existem estudos metodologicamente semelhantes a esta investigação e que a influência do ensino da Educação Física continua a ser marcante pela vasta quantidade de estudos neste domínio, quer ao nível dos objetivos, quer ao nível dos procedimentos (Rodrigues, 1995; Rodrigues & Sequeira, 2017), iremos comparar os nossos resultados, socorrendo-nos a estudos de referência, predominantemente, do contexto educativo.

Relativamente aos Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino, os resultados obtidos diferem dos valores apresentados na literatura. Em comparação, numa investigação levada a cabo por Petrica (1989), em que foram observadas um conjunto de doze aulas dadas por um professor experiente do Ensino Básico, verificou-se que o Tempo de Informação foi de 33.7%, o Tempo de Transição de 21.9% e o Tempo Disponível para a Prática de 44%. Assim, os nossos resultados de Tempo de Informação nos treinos de Judo Adaptado de 19.9% e nas de Judo Regular de 23.7% poderão ser considerados bastante adequados. Contudo, quando comparamos com os valores de referência, importa ter em conta que o tempo de apresentação das atividades raramente deveria exceder os 15% do Tempo Útil (Pieron, 1984a). Mais tarde, Petrica (2003), numa investigação onde foram observados professores estagiários de Educação Física, verificou-se que gastavam 18% do tempo a informar os seus alunos, perdiam 26.3% do tempo na organização da aula e por dedicar 55,7% do tempo para os seus alunos praticarem as atividades físicas. Comparativamente aos resultados no presente estudo, podemos aferir que saltam logo à vista as diferenças verificadas no Tempo Disponível para a Prática, com uma diferença de cerca de 8 pontos percentuais entre os resultados de Petrica (2003) e os nossos, evidenciando assim valores melhores e mais aproximados do valor de referência de 70% (Pieron, 1984). No contexto do treino, num estudo realizado por Batista et al. (2019), com o objetivo de avaliar o Tempo de Gestão da Aula de um treinador de Judo Regular e Judo Adaptado, obtiveram-se valores idênticos aos do nosso estudo para o treinador no contexto do Judo Regular (64%) e para o treinador no contexto do Judo Adaptado, com 56% de Tempo Disponível para a Prática, tendo sido os nossos 63.6% e 59.8%, respetivamente, e portanto, surgem abaixo aos valores apresentados por Pieron (1984), com a referência de 70%. De acordo com os valores de referência, tais considerações não podem passar despercebidas pois os valores apresentados sugerem que os treinadores do nosso estudo, ao despenderem elevados tempos com a organização, formação de grupos, colocação em filas, colocação de material e ainda com a transmissão de conteúdos de ensino e informação sobre o modo de funcionamento dos treinos, sobrou-lhes menos Tempo Disponível para

a Prática. Contrariamente àquilo que esperávamos, perante a hipótese 1, os treinadores de Judo, entre o contexto Adaptado e o contexto Regular, não revelaram grandes diferenças no modo como geriam o Tempo Disponível para a Prática de que dispunham para conduzir os treinos, o que parece querer dizer que os treinadores em estudo, independentemente do contexto para o qual ministram os treinos, não alteram a sua forma de gerir o tempo.

Nos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino, focámos a atenção nas variáveis da Organização, da Observação e da Instrução pelas justificativas dadas anteriormente e que não pretendemos repetir aqui.

No comportamento organizacional, os resultados são por um lado semelhantes e por outro, bastante inferiores, relativamente aos valores apresentados por Piéron (1981) e Telama et al. (1992), que nos dizem que cerca de 19 a 20% do tempo de aula é dispensado nas tarefas de Organização, sendo os resultados por nós obtidos de 20.5% no Judo Adaptado e 12.2% no Judo Regular. Por seu lado, tal como acontecia no estudo de Petrica (2003), a segunda categoria mais importante foi a da Organização para os treinadores no Judo Regular, que apresentou valores médios pouco superiores (24.9%) aos então obtidos (20.5%). Já para os treinadores no Judo Adaptado os nossos valores médios (12.2%) são próximos dos valores encontrados por Petrica (1989), cerca de 15,4%, mas muito inferiores aos valores de Carreiro da Costa e Pieron (1990), com 22% para professores mais eficazes. Estes resultados não deixam de ser curiosos uma vez que valores de Organização na ordem dos 15% parecem adequados e justamente o tempo suficiente para organizar uma aula, sugerindo isto uma boa prática para quem pretende adquirir hábitos de ensino (Petrica, 1989), estando os treinadores, no contexto Regular, bem mais próximos desta referência. Cremos igualmente que os valores obtidos em termos organizativos pelos treinadores, no contexto Adaptado, tendo em conta a menor persistência e organização (Santos & Morato, 2012) da pessoa com DID, aliada à exigência de mais tempo para a atividade (Santos, 2019), podem ser considerados bastante aceitáveis. Ainda que os maiores valores médios fossem obtidos pelos treinadores no contexto Adaptado, como predizíamos na hipótese 2, as diferenças encontradas não se revelaram significativas, pelo que deduzimos que os treinadores não organizam os seus treinos de forma tão diferente face ao contexto.

Quanto à Observação, podemos constatar que, tal como no estudo de Batista et al. (2019), foi o comportamento mais frequente por parte dos treinadores no contexto Regular (27.6%), apresentando valores inferiores aos mencionados neste mesmo estudo, com uns expressivos 35%, e ainda por Robalo (1998), que na sua investigação obteve valores na ordem dos 21% da totalidade das ocorrências durante a aula de Educação Física. Noutro sentido, os treinadores, no contexto Adaptado, aproximaram-se mais deste último valor referido, centrando-se em 20.3%. Os nossos valores são próximos dos encontrados nas investigações de Carreiro da Costa e Pieron (1990), cerca de 27%, mas abaixo dos apurados por Petrica (2003), a rondar os 30%, e Petrica (1989, 1996), cerca de 31.2%; e ainda mais abaixo dos valores encontrados por Pieron (1986a; 1996), com 36%. Segundo Petrica (2003), um valor elevado de Observação silenciosa dos alunos que corresponda a pelo menos um terço do total da aula revela um sinal inequívoco de grande dificuldade em diagnosticar a situação que estão a apreciar. Tal não se verifica com os treinadores observados, quer no contexto Adaptado, quer no contexto Regular, pelo que os valores de Observação do Tempo Útil dos treinos obtidos, não ultrapassa mais do terço do total do tempo de treino. Atendendo a que a

observação, no modelo do feedback pedagógico descrito por Pieron (1984a; 1988; 1992), assume um papel muito importante, porque dela depende, em grande parte, a capacidade de diagnóstico das diferenças entre a prestação real e a prestação desejada (Petrica, 2003), estes valores enquadram-se naquilo que se perspetivava. Assim, perante a hipótese 3, os maiores valores obtidos para os treinadores, no contexto Regular, embora sem diferenças significativas, deixam pressagiar que a necessidade constante de supervisão e apoio (Rivas & Vaíllo, 2012) para com os atletas com DID, faz com que os treinadores, no contexto Adaptado, dediquem mais do seu tempo às tarefas de Feedback, Organização ou Instrução, do que às tarefas de Observação.

Ainda nos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino, mas agora no que diz respeito à Instrução, verificamos que o valor registado para os treinadores, no contexto Adaptado (20.4% da totalidade das intervenções), comparativamente com os valores obtidos por Petrica (1989; 1996), cerca de 14.5%, que observou professores do Ensino Básico, é superior. O mesmo não acontece nos estudos de Carreiro da Costa e Pieron (1990) para os professores mais eficazes, ou mais recentemente, nos estudos de Batista et al. (2019), cujos valores obtidos de 23% e 30%, respetivamente, são valores parcialmente superiores aos obtidos neste estudo. Mais aproximados ainda dos valores destes estudos, foram os valores obtidos para os nossos treinadores, mas desta vez no contexto Regular (27.2%). Se tivermos em conta ainda o valor de referência de 19.2% para a Instrução, obtido por Petrica (2003), podemos afirmar que são evidentemente os treinadores, no contexto Adaptado, os que mais aproximam a sua forma de transmitir informações e conteúdos, a esta boa prática baseada no tempo adequado e justamente suficiente para instruir os alunos. Não obstante a importância descrita na literatura para esta variável (Rink & Werner, 1987, 1989; Silverman, Subramanian & Woods, 1998; Mesquita, 1998a; Rosado, Mesquita, Januário & Breia, 2007), não encontramos diferenças significativas entre os dois contextos, pelo que rejeitámos a hipótese 4. A razão de não existirem diferenças pode estar relacionado com o facto de se tratar de um comportamento que, ao anteceder a realização das tarefas, está mais dependente do número dessas mesmas tarefas do que propriamente do comportamento individual dos treinadores (Sobrinho, 2007). Porém, se repararmos, foi o grupo de treinadores, no contexto Adaptado, a apresentar maiores valores médios. Isto pode querer dizer que, devido aos atletas deste contexto manifestarem dificuldades no processamento de informação, resultante da menor qualidade de inputs e da sua interpretação (Blasi et al., 2007; Rodrigues et al., 2019), agudizou a necessidade dos treinadores em explicar muito bem o que se pretendia que os atletas executassem, e que teve como resultado, um aumento do tempo dedicado a esta função (Petrica, 2003).

No que concerne aos Comportamentos de Instrução, centrámos a observação e respetiva análise na variável da Demonstração. Contrariando o que defendem Williams e Hodges (2005), ao referirem a Demonstração enquanto método mais comum empregue pelos treinadores para transmitir informação para os atletas (Sobrinho (2007), os presentes resultados indicam-nos que a Demonstração foi o Comportamento de Instrução menos utilizado pelos nossos treinadores, nos dois contextos. Já esta reduzida utilização da Demonstração, na qualidade de comportamento pedagógico usado no decorrer dos treinos, tem sido comprovada por investigadores (Claxton, 1988; Lacy & Goldston, 1990; Potrac, Jones & Cushion, 2007) e, efetivamente, os nossos resultados assecuram, mais uma vez, tal averiguação. Se considerarmos que Pieron

(1982, 1986a, 1996) não encontrou valores superiores a 8%, nos professores experientes, e 3%, nos professores estagiários, os valores obtidos para os nossos treinadores, no contexto Adaptado e no contexto Regular, 10.8% e 13.7%, respetivamente, podem ser considerados aceitáveis. Mais aceitáveis ainda quando olhamos para as investigações de Cushion & Jones (2001), com treinadores profissionais do contexto de formação no futebol a registar apenas 3,41% dos comportamentos observados, não havendo grandes diferenças entre as duas ligas observadas; e Mesquita et al. (2008) a registarem valores para o comportamento da Demonstração para treinadores amadores de jovens, no Voleibol, de 2.37%. Em sentido oposto, quando comparados aos valores de Petrica (2003), com 23.1%, os nossos valores ficam bastante aquém, tendo em conta que a utilização da Demonstração, para complemento da instrução é, para Carreiro da Costa (1988), um forte fator de sucesso no ensino das atividades físicas, e fortemente recomendada por Siedentop (1983a, 1998), Pieron (1984a, 1986a, 1988, 1992, 1996) e Carreiro da Costa (1988, 1995). Perante tais evidências, e com certeza de que a Demonstração é uma ferramenta fulcral, particularmente na clareza da apresentação das informações e na especificação de objetivos para os aprendizes (Sobrinho, 2007), mais uma vez não foram encontradas diferenças significativas entre os treinadores, nos contextos Adaptado e Regular, e por isso rejeitámos a hipótese 5 de investigação. cremos que os nossos valores registados se podem dever ao facto das demonstrações, por vezes, não serem mais efetivas que a instrução verbal (Willians & Hodges, 2005), principalmente no contexto Adaptado, onde os atletas apresentam muitas dificuldades de atenção e foco por longos períodos de tempo (Espínola & Valdez, 2022).

No que se refere aos Comportamentos de Feedback, primeiramente numa perspetiva quantitativa, constatámos que, ao determinarmos a Taxa de Feedback, os treinadores, no contexto Adaptado, apresentaram uma taxa de 8.3 Feedbacks por minuto (FB/min) e no contexto Regular, de 6.9 FB/min. Assumindo o contexto Adaptado como uma situação mais vinculada ao ensino e o contexto Regular como situação de treino formal (Batista et al., 2019), associamos paralelamente que os nossos resultados seguem a tendência dos resultados observados por Batista e Rufino (2002), que nos transmitem que em situação de ensino o professor apresenta uma taxa de Feedbacks mais elevada do que em situação de treino (7,59 FB/min e 7,49 FB/min, respetivamente). Quanto à Frequência de Feedback, os treinadores, no contexto Adaptado, emitiram um Feedback a cada 8.4 segundos, ao passo que no contexto Regular, os treinadores emitiram um Feedback a cada 8.8 segundos, indo em sentido contrário aos resultados apontados pelos autores anteriormente referenciados, que observaram que em situação de treino o professor manifestava valores de frequência menores do que em situação de ensino (um Feedback a cada 7,91 segundos em treino e um Feedback a cada 8,01 segundos em aula). Os valores encontrados por Fishman e Tobey (1978) – 45s para a frequência, e 1,3 FB/min para a taxa; por Pieron, Neto e Carreiro da Costa (1985) - 3 FB/min, com frequência de 20s para o ensino da ginástica, e 2 FB/min no ensino do basquetebol, correspondentes a uma intervenção de 30 em 30s; por Rosado (1988, 1988a) - taxas de 2,5 FB/min, obtidas por professores especialistas, e taxa de 2.8 FB/min, conseguidas por professores não especialistas, no ensino do atletismo; por Pieron e Devillers (1980) – 5.4 FB/min para a taxa, e 11s para a frequência; por Carlier, Radelet e Renard (1991) – 3.1 FB/min quando procuravam conhecer as fontes de variação do feedback e a sua perceção pelos alunos; com Petrica

(2003) - taxa média de 3,6 FB/min ou, de outra maneira, os professores davam um feedback aos seus alunos, de 16.9 em 16.9s; e mais recentemente por Batista et al. (2019), onde foi observado um treinador, nos contextos Regular e Adaptado, com 4.7 FB/min e 5.9FB/min, respetivamente, para a taxa, e com 12.78s e 10.25s para a frequência, são valores bastante inferiores aos evidenciados pelos nossos treinadores. Isto quer dizer, que os valores obtidos pelos treinadores do presente estudo, concorrem no sentido apontado pelos principais metodólogos (Siedentop, 1983a, 1998; Pieron, 1984a, 1986a, 1996; Carreiro da Costa 1988, 1995), para o que se consideram boas aulas de Educação Física (Petrica, 2003), e que facilmente também se aplica no contexto do treino. Situando os resultados comparativos entre os treinadores, nos dois contextos de treino (Adaptado e Regular) e os valores de Taxa e Feedback, não foram encontradas diferenças significativas, e por isso, tal como adiantava a hipótese 6, aceitamos a mesma. Ou seja, a quantidade de Feedbacks emitidos pelos treinadores, não difere perante os dois contextos distintos, com atletas de características igualmente distintas.

Seguimos ainda com os Comportamentos de Feedback, mas agora focados na perspetiva qualitativa, da qual resulta uma análise multidimensional. Como os resultados indicam a variável do Feedback, em traços gerais, foi a mais importante para os treinadores, no contexto Adaptado, com 28.4% do tempo de intervenção, valor bastante próximo dos 20% e 27% obtidos por Pieron (1986a, 1996), respetivamente para professores estagiários e para professores experientes, mas bastante superior aos valores evidenciados por Petrica (2003), cerca de 10,6%. Para os treinadores, no contexto Regular, embora não tenha sido o comportamento mais usado, os seus valores de 25.8% são igualmente bastante aproximados dos obtidos pelos investigadores anteriormente mencionados. Como já sabemos podemos qualificar o Feedback em cinco dimensões (Objetivo, Forma, Direção, Momento de Emissão e Contexto), pelo que a hipótese 7 e 8 se centraram na dimensão Objetivo e a hipótese 9 agrupa as restantes.

Prognosticámos que os treinadores, no contexto Adaptado, emitiam mais Feedbacks Descritivos e Avaliativos, do que os treinadores, no contexto Regular, o que a verificar pelos resultados obtidos não se comprova. Se é verdade que os treinadores, no Judo Adaptado, emitiram mais Feedbacks Avaliativos do que os treinadores, no Judo Regular, o mesmo não se verificou para os Feedbacks Descritivos. Supomos, assim, que os dados revelados pelos treinadores observados, particularmente no Judo Adaptado, relativamente a esta dimensão comportamental, têm uma relação direta com o nível de habilidade dos atletas e das suas atitudes em contexto de treino, em que o treinador é levado à necessidade de reforçar o progresso, encorajar os atletas a persistirem na prática, motivá-los e criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo (Magil & Anderson, 2017). Conforme Bandura (1997), a perceção de sucesso é um fator determinante para a motivação e a confiança na aprendizagem, em que o Feedback Avaliativo contribui diretamente para essa perceção. Portanto, independentemente, de termos rejeitado a hipótese 7 por não termos encontrado diferenças significativas entre os contextos, a literatura enaltece que o Feedback Avaliativo fornece um retorno imediato acerca do desempenho do atleta, reforçando comportamentos corretos ou inadequados, em que isso é particularmente relevante no Judo Adaptado, onde o progresso pode exigir mais tempo e acompanhamento constante (Hattie & Timperley, 2007). A par do que sugerem Magil e Anderson (2017), o Feedback Descritivo desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades motoras,

especialmente no contexto Adaptado, onde a progressão pode ocorrer em ritmos diferentes. Por isso, não deixa de nos surpreender que tenha sido no Judo Regular que os treinadores tenham obtido os maiores valores. Segundo a literatura, o Feedback Descritivo é essencial nesse contexto, mas, a nosso ver e de acordo com Rink (2006), mais no contexto Adaptado, em que existem mais variações individuais, e assim, este tipo de Feedback possibilitaria aos atletas identificarem com precisão os movimentos executados e como podiam ajustá-los para melhorar o seu desempenho.

Relativamente à hipótese 8, da qual também rejeitámos por não existirem diferenças significativas, na nossa linha de pensamento faz sentido, ainda assim, que sejam os treinadores, no Judo Regular, a emitir mais Feedbacks Prescritivos que os treinadores, no contexto Adaptado, o que se verifica conforme os resultados. Estes resultados, ainda que com grandezas divergentes, seguem a tendência dos dados oriundos dos estudos de Pieron e Devillers (1880), para o ensino da Ginástica; Pieron e Delmelle (1983a), para o ensino da Ginástica e do Voleibol; Pieron, Neto e Carreiro da Costa (1985), para o ensino da Ginástica e do Basquetebol; ou Rosado (1988, 1988a), para o ensino do Atletismo. Tudo isto foi evidenciado na investigação conduzida por Petrica (2003) que ao citar todos estes estudos mencionados anteriormente, concluiu em que, certamente, o Feedback Prescritivo surgia com os maiores valores, logo seguido do Feedback Avaliativo, Descritivo e Interrogativo. Ainda num estudo de Batista et al. (2019), os Feedbacks Prescritivos foram aqueles mais evidenciados nos treinos de Judo Regular (48%), ainda que não tenham existido tão expressivas discrepâncias entre as variáveis como nos valores do presente estudo. Na mesma tendência, os nossos resultados vão igualmente ao encontro dos apresentados por Sequeira (1998) que nos refere 67.9% de Feedbacks Prescritivos. Não podemos deixar que afirmar que, no decorrer das observações dos treinos, os treinadores, no Judo Regular, dada a importância de preparar os atletas para competições, houve maior orientação para o desempenho competitivo e aprimoramento técnico. Geralmente, estes atletas do contexto Regular, ao possuírem uma base técnica sólida, permite aos treinadores transmitirem indicações claras e diretas sobre como corrigir ou melhorar a execução de determinado movimento (Magil & Anderson, 2017). Neste sentido, segundo Gagné e Deci (2005), atletas com níveis mais avançados de desempenho e maior autonomia necessitam de Feedbacks mais Prescritivos e específicos ao invés de se descrever ou avaliar amplamente o que foi feito (Schmidt & Wrisberg, 2008).

Na dimensão Forma, verificamos que a quase totalidade das intervenções, ao nível do Feedback, foram intervenções verbais, que corresponderam à receção de Feedback Auditivo, umas expressivas 80.5% das intervenções no Judo Adaptado e 85.3% no Regular. As intervenções que geraram a receção de Feedback Visual foram quase inexistentes, e as que ocasionaram a receção de Feedback Misto constituíram apenas 18.1% das intervenções no Judo Adaptado e 13.4% no Regular. Não podemos deixar de dizer que, na nossa perspetiva, a reduzida e a quase inexistência, das formas Visual e Mista, respetivamente, se deve ao facto de os atletas já conhecerem os exercícios e já saberem os objetivos do mesmo, estando habituados à rotina de trabalho dos treinos, pelo que o treinador quase não recorre à Demonstração das tarefas, ajudando e exemplificando apenas em pequenas correções de posicionamento, apoiado pela intervenção verbal (Carreiro da Costa, 1988, 1989). Os valores aqui apresentados estão inteiramente em concordância com os observados por um vasto número de investigadores, nos seus estudos em contexto real de ensino de várias modalidades

desportivas (Fishman & Tobey, 1978; Pieron & Devillers, 1978; Gonçalves, 1985; Pieron, Neto & Carreiro da Costa, 1985; Rosado, 1988). O mesmo se verifica na investigação de Petrica (2003) em que obteve valores de Feedback Auditivo de 93%. Relativamente à Direção do Feedback, os resultados obtidos para os treinadores, no Judo Regular, vão ao encontro dos estudos de Pieron e Devillers (1978) ou Rosado (1988), assim como num estudo realizado por Batista et., al (2019) que aferiu na sua observação de um treinador, no Judo Regular e no Judo Adaptado, a mesma tendência, com preferência para os Feedbacks Individuais (89% e 83%, respetivamente), em detrimento dos da Classe (9% e 9%) e os dirigidos ao Grupo, com apenas 2% e 8%. Já em sentido oposto, os nossos resultados para os treinadores, no Judo Adaptado, seguem tendências semelhantes aos valores apresentados nos estudos de Sequeira (1998), que conclui que os treinadores e professores de Educação Física privilegiam igualmente os Feedbacks Individuais (82.6%), em detrimento dos de Grupo (11.8%) e os dirigidos à Classe (5,68%), ou ainda nos estudos de Fishman e Tobey (1978). Também Petrica (2003) aferiu maiores valores quanto aos Feedbacks Individuais, enquanto que o Feedback emitido ao Grupo era superior ao Feedback dirigido à Classe. Indiscutivelmente, a reação mais solicitada foi o Feedback dirigido a um atleta, individualmente. Tal facto pode estar relacionado a preocupação defendida pelos principais investigadores da didática das atividades físicas, relativamente à opção pelo princípio da individualização para as aulas do movimento (Siedentop, 1983, 1998; Pieron, 1984a, 1988, 1992), em que neste caso, os treinadores observados dirigiram os seus Feedbacks tendo em conta o nível de habilidade, as atitudes, aptidões e motivações dos seus atletas. Quanto ao Momento de Emissão, em comparação com a investigação de Petrica (2003), não podemos deixar de salientar a diferença existente entre os resultados obtidos atinentes à emissão de Feedbacks Retardados (após algum tempo depois da execução), em que obtivemos maior valor percentual, 8,9% no Judo Adaptado e 8,6% no Judo Regular, comparativamente com os 1,3% desse estudo. cremos que isto, no contexto de treino, nos parece particularmente natural, uma vez que os treinadores observados, no geral, aproveitando alguns momentos “mortos” do treino, emitiam os Feedbacks relativamente à prestação em determinada tarefa. Parece-nos, pois, impossível corrigir ou dar todos os feedbacks no momento em que ocorre a prática, ou logo após a execução. Já no estudo de Batista et., al (2019), verificou-se a inexistência de Feedbacks Retardados por parte do treinador, no Judo Regular ou Judo Adaptado, ainda assim a mesma tendência em relação ao nosso estudo, para mais Feedbacks durante a execução do que após a execução.

Na sequência da hipótese anterior quisemos criar uma nova hipótese que englobasse as restantes dimensões dos Comportamentos de Feedback, nomeadamente a Forma, a Direção e o Momento de Emissão. Nesse sentido, à luz da hipótese 9, intencionámos acrescentar à análise das suas variáveis, a magnitude do efeito que sumariamente se traduz na variabilidade dos comportamentos obtidos pelos treinadores, em cada um dos contextos. Do total de nove variáveis que compõem estas três dimensões, foram “apenas” cinco as variáveis que apresentaram um efeito moderado perante os contextos, e por isso, rejeitámos a hipótese 9. Do ponto de vista dos valores médios, os resultados não diferem, mas os comportamentos em função do desvio padrão não reagem exatamente da mesma maneira. Assim, as magnitudes destes comportamentos de Feedback podem ser dependentes do contexto, sendo mais expressivas nos treinadores quando conduzem os seus treinos no contexto Adaptado.

Ainda que tenhamos encontrado, no máximo, magnitudes do efeito moderadas, estas não deixam de ser reveladoras de alguma variabilidade dos comportamentos, isto é, os treinadores tendem a alterar moderadamente a sua prestação comportamental, nestas dimensões, conforme o contexto. Efetivamente, os treinadores, no Judo Regular, utilizam mais Feedbacks Auditivos do que no Judo Adaptado, pela razão de que esta forma de Feedback, ao ser mais rápido e direto, torna-se essencial em contextos mais competitivos e para ajustes técnicos precisos (Siedentop, 2002), ao passo que no Judo Adaptado pode ser utilizado com moderação devido às dificuldades de processamento de informação por parte dos atletas com DID (Rodrigues et al., 2019). No seguimento, os treinadores, no Judo Adaptado, usam mais vezes o Feedback, sob a forma Mista, do que no Judo Regular, o que sugere que os nossos treinadores combinam a forma visual e auditiva para oferecerem múltiplos estímulos sensoriais para os atletas com DID, ajudando a compensar limitações perceptivas e cognitivas (Hutzler, 2007). Depois, no Feedback direcionado à Classe, do qual também se obteve um efeito moderado, foram os treinadores, no contexto Regular, a dirigirem mais Feedbacks desta natureza quando comparados com os mesmos treinadores, mas no contexto Adaptado. Estes últimos enquadram-se então no “perfil” de treinadores de Desporto Adaptado que adotam abordagens inclusivas e mais centradas no Atleta do que no Grupo ou na Classe, tendo em conta as necessidades específicas dos atletas com DID (DePauw & Gavron, 2005), e por isso, os nossos resultados evidenciaram que foram os treinadores, no Judo Adaptado, a direcionarem os seus Feedbacks ao Atleta, ou se quisermos, individualmente, mais vezes. Ademais, são também os treinadores, no contexto Adaptado, a emitirem mais Feedbacks após uma execução ou tarefa, o que vai ao encontro do que no diz Sherrill (2004), em que no Judo Adaptado os treinadores tendem a oferecer Feedbacks mais frequentes e positivos após execuções, favorecendo a retenção de informação, a autoconfiança e o envolvimento na tarefa (DePauw & Gavron, 2005).

Na presente investigação procurou-se ainda analisar os Comportamentos Afetivos, num prisma multidimensional, primeiramente ao nível da Orientação e depois quanto ao Objetivo. No geral, os Comportamentos de domínio Afetivo são muito semelhantes aos valores obtidos por Petrica (2003), apenas 3.1% comparado aos nossos valores de 3.9% para os treinadores, no Judo Adaptado, e 2.4%, no Judo Regular. Porém, bastantes razoáveis, se atendermos que os atletas se encontram em fase de especialização desportiva na modalidade, não sendo a categoria prioritária de intervenção do treinador nesta fase. Bastante razoáveis também quando comparados aos valores obtidos por Batista et al. (2019), cujos valores de Afetividade não superaram os 2% do tempo total de treino.

Com a hipótese 10 perspetivávamos uma Orientação Positiva da Afetividade significativamente mais elevada no contexto Adaptado, o que a apurar pelos resultados conseguidos não se verifica, pois, as diferenças encontradas não foram significativas, ainda que os treinadores, no Judo Adaptado, tenham exteriorizado uma tendência para uma intervenção mais afetiva e emocional nos treinos, do que os treinadores, no Judo Regular. Essa orientação positiva é essencial para atletas com DID, que enfrentam, frequentemente, barreiras sociais, emocionais e cognitivas que podem afetar a autoconfiança e o desempenho (Serril, 2004; DePauw & Gavron, 2005). Para além de essencial, a Afetividade Positiva tem impactos positivos comprovados no Desporto Adaptado, levando a maior adesão ao treino, melhoria no bem-estar psicológico e

progressos técnicos (Weiss et al., 2003). Não obstante, a literatura também sugere que atletas, no Desporto Regular, podem beneficiar de abordagens que combinem feedbacks técnicos com orientação afetiva positiva (Harwood, Gould & Knight, 2017; Mossman, 2021). Por fim, da Orientação quisemos dar um Objetivo à Afetividade, pelo que elaborámos a hipótese 11, sugerindo que os treinadores, no Judo Adaptado, privilegiaram significativamente mais vezes o comportamento afetivo com o objetivo de elogiar do que os treinadores, no Judo Regular. A olhar pelos resultados, é um facto que foram os treinadores, no contexto Adaptado, a elogiarem durante mais tempo, mas sem o ser de forma significativa. Os treinadores tendem, assim, no Judo Adaptado, a privilegiar mais Elogios, indo ao encontro da importância que assume esta variável na superação de barreiras psicológicas, como a insegurança ou o medo do fracasso (Fletcher & Sarkar, 2012). No global, os Comportamentos de Afetividade com o objetivo de elogiar não foram os mais evidenciados pelos treinadores, em ambos os contextos, o que a julgar pelos resultados pensamos serem insuficientes se tivermos em conta que elogiar e reforçar positivamente tornam-se ferramentas fundamentais para motivar os atletas (Kidman & Lombardo, 2010), estimular a autoestima e promover a perceção de competência, conforme destacado pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000).

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusões

Em síntese, a observação de oito sessões em situação de treino na modalidade de Judo, por um lado no contexto Adaptado e por outro num contexto Regular, ajudou-nos a ficar com uma imagem bastante nítida, sob diferentes perspetivas, de aspetos relacionados com o comportamento dos treinadores. Para o efeito, a presente investigação surgiu então com o propósito de se verificar se os Comportamentos de Gestão do Tempo de Treino e os Comportamentos de Ensino dos treinadores apresentaram semelhanças ou diferenças no contexto de Judo Adaptado face ao Judo Regular. Dado o enquadramento, conforme os objetivos traçados e os resultados provenientes da análise e discussão dos resultados, expomos alguns traços conclusivos que possibilitam explicar a pertinência deste estudo e que nos dá a conhecer a atitude comportamental dos treinadores de Judo em dois contextos distintos, no Judo Regular, com atletas neurologicamente intactos (Batista et al., 2019) e no Judo Adaptado, com atletas com DID. A fim de respondermos categoricamente ao propósito inicialmente definido, criámos cinco objetivos específicos inerentes à temática.

Em relação ao primeiro objetivo, que passava por descrever e comparar o Tempo de Gestão do Treino dos treinadores no Judo Regular e Judo Adaptado, verificou-se os treinadores de Judo, entre o contexto Adaptado e o contexto Regular, não revelaram diferenças significativas no modo como geriam o Tempo Disponível para a Prática de que dispunham para conduzir os treinos, no tempo despendido para informar os atletas sobre os conteúdos de ensino ou os exercícios a realizar, nem no tempo despendido na organização do treino com a atividade parada. Os resultados obtidos indicam-nos ainda que os treinadores, quer num contexto ou noutro, despenderam elevados tempos com a organização, formação de grupos, colocação em filas, colocação de material e ainda com a transmissão de conteúdos de ensino e informação sobre o modo de funcionamento dos treinos, e por isso, sobrou-lhes menos Tempo Disponível para a Prática. Todavia, pelas características dos grupos que integram os contextos de prática, aparentemente os treinadores, no Judo Regular conseguem promover mais Tempo Disponível para a Prática e poupar no Tempo de Transição.

Acerca dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino, dos quais dizem respeito ao segundo objetivo, pretendíamos descrever e comparar estes comportamentos manifestados pelos treinadores no Judo Regular e Judo Adaptado. Pudemos apurar que os treinadores não diferem significativamente a nível comportamental entre os dois contextos. No entanto, reparámos numa condução de treino mais cuidada pelos treinadores, no Judo Adaptado, onde dedicam a maior porção do tempo de treino a emitir Feedbacks e revelam menos tempo em tarefas de Instrução ou Observação, demonstrando mais Afetividade e Interações Verbais. Ao nível da Organização, os resultados favorecem os treinadores, no Judo Regular, mas atendendo a que o grupo de atletas, no contexto Adaptado, precisam de mais tempo para saberem exatamente o que fazer ou para onde ir, consideraram-se resultados aceitáveis. Assim, da análise sequencial dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino, resultou o Perfil de Comportamentos de Ensino evidenciado pelos treinadores, por um lado do Judo Adaptado e por outro do Judo Regular, do qual reparamos que, para o primeiro contexto a categoria comportamental do Feedback é mais utilizada, seguida da Organização, Instrução, Observação, Interações Verbais, Afetividade e

Outras. Já no segundo, notamos mais tempo dedicado ao comportamento de Observação, seguido de Instrução, Feedback, Organização e os restantes pela ordem igual ao primeiro contexto.

Com o terceiro objetivo, intencionávamos analisar e comparar, com base na Análise Multidimensional, a Instrução e Afetividade dos treinadores, no Judo Regular e Judo Adaptado. No respeitante aos Comportamentos de Instrução, constatámos que os treinadores, em ambos os contextos, utilizaram, preferencialmente a Instrução Simples, sendo esta mais elevada no Judo Adaptado do que no Regular; recorreram com alguma frequência às variáveis da Demonstração do(s) Atletas(s) e Simulação, no Judo Adaptado, e aos mesmos tipos de Instrução, mas em ordem inversa, no Judo Regular; poucas vezes a usarem a Demonstração e quase nunca o Suporte Visual, que assim, representam as variáveis com o menor tempo despendido por parte dos treinadores, nos dois contextos. Mais uma vez, quando comparados, os treinadores não diferem significativamente os seus comportamentos entre os contextos. Já no que aos Comportamentos de Afetividade diz respeito, também não são significativas as diferenças encontradas para as dimensões da Orientação e do Objetivo da Afetividade, em função dos treinos serem conduzidos no contexto Adaptado ou no contexto Regular. A olhar pelos resultados, os treinadores, quer no contexto Adaptado, quer no Regular, orientam a afetividade da mesma maneira, isto é, mais de metade da sua interação afetiva é preferencialmente negativa em detrimento da positiva, em que estes últimos são menos privilegiados pelos treinadores, no Judo Regular do que no Judo Adaptado. Para a dimensão Objetivo, concluímos que os treinadores, no contexto Adaptado, privilegiaram o recurso ao humor, relacionado com a atividade que se estava a desenvolver, menos vezes, usaram o objetivo de elogiar os atletas; e, muito menos, as intervenções com o intuito de os encorajar. Em termos genéricos, os treinadores, no Judo Adaptado manifestaram uma tendência para uma intervenção mais afetiva e emocional nos treinos, do que os treinadores, no Judo Regular.

Para os Comportamentos de Feedback, no que toca à sua Análise Quantitativa, pretendíamos aferir e comparar a Frequência e Taxa de Feedback emitidos pelos treinadores no Judo Regular e Judo Adaptado e daí resultou o quarto objetivo do presente estudo. Pelos resultados, averiguámos foram os treinadores, no contexto Adaptado, quem emitiu, em média, um maior número de Feedbacks durante os treinos, com cerca de 8.3 Feedbacks por cada minuto de intervenção, que corresponde a um Feedback todos os 8.4 segundos, e os treinadores, no contexto Regular, registaram um número menor de Feedbacks por minuto (6.9), com uma intervenção em cada 8.8 segundos. Observou-se ainda que, entre contextos, os treinadores de Judo não diferem significativamente na Frequência nem na Taxa de Feedbacks emitidos. Por outras palavras, a quantidade de Feedbacks emitidos pelos treinadores, não difere perante os dois contextos distintos, com atletas de características igualmente distintas.

No quinto e último objetivo delineado para este estudo previa-se analisar, com base na Análise Multidimensional de Feedback, os Feedbacks emitidos pelos treinadores no Judo Regular e Judo Adaptado. Para cada uma das cinco dimensões, podemos desde já afirmar que não foram encontradas diferenças significativas do ponto estatístico, porém importa tecer algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos. Posto isto, quanto à dimensão Objetivo, verificámos que os treinadores de ambos os contextos (Adaptado e Regular), preferiram dar indicações aos seus atletas durante ou numa próxima execução, dando uma solução de como os atletas deveriam executar as suas

prestações, isto é, optaram por emitir mais Feedbacks Prescritivos, seguindo-se, porém com preferência expressivamente menor, o fornecimento de uma estimativa qualitativa da prestação motora dos atletas, dando-lhes Feedbacks Avaliativos. A opção, por parte dos treinadores, nos dois contextos, em descrever totalmente ou totalmente o que os atletas estão a efetuar, transmitindo-lhes assim uma informação, por vezes tão pertinente, acerca do que e como estão a fazer, provendo Feedbacks Descritivos, não foi muito escolhida pelo mesmos e muito menos o foi, o uso do Feedback Interrogativo, que recai sobre o fazer refletir os atletas sobre o que estavam ou estiveram a realizar. Os treinadores, no Judo Adaptado, emitiram mais Feedbacks Avaliativos e Prescritivos do que os treinadores, no Judo Regular, o que não se verificou para os Feedbacks Descritivos e Interrogativos. Em suma, a opção por parte dos treinadores incidiu pela prescrição por intermédio da indicação e pela avaliação do que os atletas estavam a realizar, mais do que sobre a reflexão sobre o que estiveram a fazer e sobre o que terão que executar ou fazer. Para a dimensão Forma, confirmámos que a quase totalidade das intervenções, ao nível do Feedback, foram intervenções verbais, que corresponderam à receção de Feedback Auditivo. As que ocasionaram a receção de Feedback Misto constituíram o segundo comportamento mais utilizado, igualmente para ambos os contextos, com os treinadores, no Judo Adaptado, a usarem mais vezes esta forma, do que no Judo Regular, e as intervenções que geraram a receção de Feedback Visual foram quase inexistentes. Quanto à dimensão Direção, os nossos resultados evidenciaram que foram os treinadores, no Judo Adaptado, a direcionarem os seus Feedbacks individualmente ao Atleta mais vezes. Além disso, são também os treinadores, no contexto Adaptado, a emitirem mais Feedbacks após uma execução ou tarefa. Podemos ainda afirmar com toda a certeza que os Feedbacks ao Atleta são claramente os mais frequentes, quer nos treinos de Judo Adaptado quer nos treinos de Judo Regular, sucedendo-se os feedbacks ao Grupo e os dirigidos à Classe para o primeiro contexto, e em ordem inversa, os Feedbacks à Classe e depois ao Grupo para o segundo. Na dimensão do Momento de Emissão encontrámos uma evidente inclinação dos treinadores, quer no Judo Adaptado, quer no Judo Regular, para emitirem os seus Feedbacks aos atletas durante a execução das suas ações motoras, com os primeiros a emitirem menos vezes do que os segundos. Por último, na dimensão Contexto, os treinadores alvo da presente pesquisa optaram por emitir, preferencialmente, Feedbacks isolados aos seus atletas e menos por emitir grupos de Feedback relacionados e sucessivos. Sumariamente, a supor pelas características do coletivo com DID, observou-se um cuidado pedagógico dos treinadores, no contexto de Judo Adaptado, emitindo maioritariamente Feedbacks Avaliativos e Prescritivos, emitiu mais Feedbacks Mistos, Simples, assim como mais orientados, individualmente, ao Atleta e logo após a execução das tarefas.

Por tudo isto, e por esta ordem de motivos, pudemos retirar que não existiram diferenças significativas em nenhum dos comportamentos observados e analisados, o que nos leva a poder afirmar que os comportamentos dos treinadores são semelhantes independentemente do contexto. A presente investigação permitiu-nos ainda tipificar os treinadores, resultando daí que os valores observados para cada uma das categorias comportamentais dos diferentes sistemas utilizados são muito aceitáveis relativamente às suas condutas no decorrer dos treinos, no Judo Adaptado ou no Judo Regular. Para terminar, não queremos deixar de referir que, por comparação com os dados provenientes da principal bibliografia sobre a análise de comportamento, os presentes

resultados poderão vir a servir como referência na forma como podemos ser mais efetivos no processo de treino nestes dois contextos.

2. Limitações do Estudo

A estabelecer uma ponte com o ponto anterior, consideramos ter respondido com clareza aos objetivos inicialmente traçados na presente investigação. No entanto, reconhecemos que o estudo expõe um conjunto de limitações de carácter metodológico e teórico, que devem ser abordadas.

Primeiramente, ao nível metodológico, e porque estamos perante um estudo eminentemente descritivo de corte transversal, não podemos atribuir fatores ou conclusões de causalidade, e, portanto, relata apenas aquilo que é o traçar de um perfil dos treinadores num contexto e noutro. Este enquadramento metodológico de índole descritiva e comparativa coloca-nos as limitações próprias deste tipo de investigações. A recolha dos seus dados foi feita num único momento no tempo e por isso, tentarmos encontrar relações diretas de causa-efeito, ou por outras palavras, pontos de relação e influência entre as variáveis em estudo, seria uma tarefa sempre incompleta, submetida a alguma subjetividade. Ainda que consideremos que estamos aqui perante uma limitação, por outro lado, estamos cientes que este modelo de investigação não busca analisar as relações de dependência das diversas variáveis, mas sim caracterizar a realidade que nos é dada a conhecer, num determinado momento, efetivando o esforço de interpretação e comparação, neste caso, de dois contextos de Judo. Daí resulta, que generalizar conclusões deve, impreterivelmente, ser limitado ao âmbito dos estudos descritivos e comparativos (Rodrigues, 1995; Rodrigues & Sequeira, 2017).

Depois, ainda dentro do panorama metodológico, ao estudar um fenómeno à luz do paradigma ecológico, porque se pretende estudar o ensino nas condições naturais em que ocorre (Petrica, 2003), temos as limitações específicas deste tipo de observação ecológica. Importa, pois, ter noção de que observar em diferido, com recurso a uma câmara de filmar visível para os treinadores e atletas, poderá influenciar o comportamento dos mesmos, ainda que previamente informados e com a preocupação de nunca interferirmos no treino.

Da realização da pesquisa foram surgindo algumas dúvidas que se prendiam com constrangimentos em termos amostrais, de onde surgiram também limitações, particularmente ao nível do número de treinadores estudados. Ao não serem selecionados de forma aleatória, com critérios para a seleção da amostra muito específicos, não nos permitiram inferir generalizações dos resultados para toda a população. Dentro deste enquadramento, ainda assim, chegámos a mais de metade dos treinadores que cumprem tais requisitos, o que pode ser representativo daquele contexto em particular. Localizámos mais treinadores para a amostra, no entanto, não preenchem os critérios para a seleção da amostra (a prática de Judo Adaptado não assumia a periodicidade semanal dos treinos; os treinadores não acumulavam os dois contextos de prática simultaneamente), o que para o propósito da presente investigação não servia. Tendo em conta Postic (1979), citado por Petrica (2003), p. 608, a utilização de um instrumento de análise advém sempre de uma opção, e por essa razão, tomou-nos muitas vezes a preocupação e a dúvida se usar outros procedimentos “*não seria mais importante e mais esclarecedor para a problemática que tínhamos*” em evidência.

Do ponto de vista teórico, a nossa maior dificuldade centrou-se na inexistência de estudos metodologicamente semelhantes a esta investigação que avaliem o processo ensino/aprendizagem, utilizando os mesmos procedimentos, que nos permitissem obter

as mais esclarecedoras conclusões. Apontámos de antemão a insuficiência de estudos e investigações acerca do comportamento de treinadores em contexto de treino, pelo que não é grande admiração que num contexto mais específico de treino do Judo sejam ainda mais escassos ou praticamente inexistentes. Parece-nos efetivamente que o estudo dos comportamentos do treinador em situações reais de treino, no contexto específico do Judo, ainda se encontra em estado embrionário e está ainda pouco desenvolvido, o que dificultou a comparação com outros estudos. Assim, socorrendo-nos da influência do ensino da Educação Física, que continua a ser marcante pela vasta quantidade de estudos neste domínio, comparámos os nossos resultados, com recurso a estudos de referência, predominantemente, do contexto educativo. Nesta linha de pensamento, importa considerar a necessária adaptação que o modelo de análise do ensino da Educação Física (Pieron, 1982) tem que sofrer para se adaptar ao contexto do Treino Desportivo (Rodrigues, 1995). Os mais diversos intervenientes no processo não se resumem ao professor e ao aluno, mas alargam-se aos pais, treinadores, adjuntos e atletas, o que nos permite garantir que o enquadramento teórico face ao modelo interpretativo no seu contexto naturalista poderia causar determinadas limitações na análise dos resultados deste estudo.

No seguimento, podemos apontar como limitação a vasta quantidade de variáveis que podem influenciar o comportamento do treinador. A escolha das variáveis integra sempre uma opção num vasto leque de possibilidades, o que por si só, já é uma limitação a considerar. Optar por algumas variáveis e não por outras pode parecer muito discutível. No entanto, estudar todas as variáveis seria, de todo, impossível, pelo que assumimos como critério na escolha das variáveis aquelas que têm vindo a ser mais estudadas por diversos autores nestas áreas de investigação, que ao longo do trabalho, foram devidamente justificadas.

Para o presente estudo, estávamos conscientes de que variáveis como o nível de habilidade dos atletas e as suas vivências anteriores ou a experiência dos treinadores poderiam ter influência nos comportamentos dos treinadores, mas também sabíamos que, quando se pretende desenvolver uma pesquisa sobre a conduta pedagógica nas suas condições naturais, deverá ser um aspeto limitativo a ter em conta, mas que não poderíamos controlar.

3. Aplicação Prática do Estudo

Aspirando ser um recurso que sirva como meio de auxílio para futuras investigações e também como uma mais valia para o uso no contexto prático do treino ao nível dos fundamentos (teóricos e práticos) que estão na génese da planificação, elaboração e execução de uma sessão de treino, a presente investigação procurou registar, analisar e tratar alguns indicadores relativos ao processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente no âmbito do Treino Desportivo na modalidade de Judo.

Com a realização deste estudo e tendo em conta as conclusões retiradas, conseguimos garantir a aplicabilidade prática da presente investigação no contexto real de treino, através da observação ecológica do treinador no processo pedagógico de interação com os atletas.

Nós, treinadores, devemos questionar-nos acerca da nossa conduta. O que é que podemos retirar quando olhamos para a nossa atuação no âmbito ecológico do treino? Precisamos de modificar a intervenção para potenciar os níveis de performance dos atletas? Isto está a acontecer assim, é isto que queremos ou pretendemos melhorar noutro sentido? Se quisermos ir mais longe, surge uma questão igualmente importante: “varias a tua forma de conduzir o treino perante o contexto?”. Todas estas questões representam a falta de informação que temos acerca da dimensão ecológica do treino, na sua vertente mais naturalista.

A título de exemplo, e de acordo com aquilo que já foi discutido na parte da Discussão de Resultados, a literatura aponta-nos para que o Tempo de Transição não deva exceder os 15% do Tempo Útil de treino. Em ambos os contextos vimos que o Tempo de Transição excedia essa referência e por isso, com recurso às orientações teóricas, ao conseguirmos melhorar e reduzir os processos de transição, pode reverter a favor de mais Tempo Disponível para a Prática.

Embora nos coloque dificuldades de abordagem da realidade, de recolha da informação e do seu tratamento, pensamos que a presente investigação poderá ser pioneira nas variáveis que estudou dentro do contexto tão particular do Judo, juntando-se a isto um desenho metodológico que poderá sempre ser adaptado ao que se pretenda investigar. Assim, cremos em simultâneo que este estudo possa produzir um conhecimento inovador, transparecendo exatamente tudo aquilo que se passa no contexto do treino, sob a observação ecológica do treinador. Nesta base, esperamos que a informação recolhida possa ser eventualmente tida em conta como referencial na formação de treinadores de Judo, refletindo sobre a forma como os treinadores deverão dominar melhor algumas das estratégias pedagógicas conforme o contexto de treino que irão treinar.

Com o desenvolvimento do presente estudo, acreditamos ter dado um contributo ao nível do conhecimento científico da área da Pedagogia do Desporto, mais concretamente no que concerne ao comportamento do treinador em treino, nos contextos do Judo Adaptado e do Judo Regular. Ao mesmo tempo, apelamos para a importância da utilização de instrumentos de observação desta natureza, com as devidas adaptações, que permitam maior rigor naquilo que se queira observar. Para além de aplicado na vertente da investigação, pretende-se ir mais além e deverá tornar-se uma ferramenta ao dispor da área de aplicação profissional, possibilitando aos

investigadores, treinadores ou outros profissionais das mais diversas vertentes desportivas, ter em sua posse um instrumento que seja um auxílio no conhecimento, avaliação, descrição, e comparação dos comportamentos ministrados pelos treinadores em treino. Mais se acrescenta, que ter ao dispor um sistema de observação, poderá ser uma ferramenta valiosa no apoio aos agentes desportivos, na medida em que lhes permitirá diagnosticar, reforçar ou modificar os seus comportamentos nos exercícios das suas funções, com a certeza de que se servem das estratégias mais adequadas em prol dos seus atletas.

Por fim, este capítulo abre portas à reflexão sobre a problemática dos comportamentos dos treinadores em situação de treino, não fosse o tema um dos alicerces no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, todo o enquadramento teórico exposto, a passar pelos resultados, com chegada às conclusões, nos levou a considerar de elevada importância o sugerir de um conjunto de recomendações, ou se quisermos, ideias, que se devem firmar como o passo inicial para todos os que se dedicam ao treino. Será da responsabilidade dos treinadores (Chelladurai & Saleh, 1980; Jowett & Cockerill, 2003; Trudel & Gilbert, 2006; Mesquita & Ribeiro, 2007; Côté & Gilbert, 2009; Araújo & Davids, 2009; Rodrigues & Sequeira, 2017; Weinberg & Gould, 2018):

- ✚ entender que os momentos de instrução se assumem como espaços privilegiados de comunicação com os seus praticantes, devendo, deste modo, ser alvo de cuidadoso e prévio preparo;
- ✚ compreender que o modo como lidera o seu grupo terá influência nos níveis de satisfação dos atletas e, por via disso, no clima da sessão de treino;
- ✚ reconhecer que para a criação de climas de treino propícios à aprendizagem é tão importante a preparação dos exercícios quanto o seu comportamento entusiasta, enérgico e dinâmico;
- ✚ emitir feedbacks específicos e construtivos, ajudando os atletas a compreender os aspetos que precisam de melhorar enquanto reconhecem os seus progressos;
- ✚ ajustar os seus comportamentos para promover uma comunicação mais eficaz, com maior equilíbrio entre instruções técnicas e reforços positivos;
- ✚ adotar comportamentos que privilegiam a dimensão afetiva, fomentando um ambiente de treino mais motivador, com mais confiança e satisfação dos atletas;
- ✚ incentivar comportamentos de suporte emocional e encorajamento, contribuindo para melhorar a relação entre treinador e atleta;
- ✚ identificar os estilos de aprendizagem e as características específicas de cada atleta, adaptando as metodologias de treino para maximizar o potencial individual;
- ✚ inculcar práticas que promovam o crescimento pessoal, como o trabalho em equipa, a resiliência e a ética desportiva;
- ✚ usar estratégias que potenciem comportamentos de apoio e reforço positivo para motivar os atletas a manterem-se focados e empenhados nos treinos;
- ✚ minimizar ações que possam ser prejudiciais, como críticas excessivas ou falta de apoio emocional.

4. Sugestões para Futuras Investigações

À medida que caminhamos para o término desta investigação, é fundamental encerrarmos com a certeza de que investigar será sempre um trilho infinito, que não se finda, onde temos a valiosa oportunidade de incentivar a novos estudos, destacando áreas que ainda precisam de maior aprofundamento. Neste contexto, delineamos algumas sugestões que incentivam a exploração de novas perspectivas e metodologias e podem servir como guia para pesquisadores que desejam aprofundar ainda mais o seu conhecimento nesta tão vasta área da Pedagogia do Desporto. É sob esses princípios que apresentamos e sugerimos para futuras investigações:

- i. Replicar o mesmo estudo com um maior número de treinadores, de diversos pontos do país, com gravações realizadas em pelo menos três fases diferentes da época desportiva;
- ii. Replicar o estudo nos mesmos contextos de Judo Regular e Judo Adaptado, reestruturando o desenho de investigação de característica experimental em vez de meramente descritivo, de modo a que se consigam estabelecer efeitos causais, introduzindo as variáveis dos níveis de formação académica e da experiência profissional do treinador;
- iii. Analisar a influência dos níveis de habilidade dos atletas e a sua relação com os comportamentos manifestados pelos treinadores para compreender até que ponto é que existe uma tendência de relação entre a habilidade dos atletas e conduta pedagógica;
- iv. Incluir no mesmo estudo o estilo de liderança do treinador, respondendo a questões “como é que o treinador se vê”; “como é que os alunos o vêem”; “como é que os alunos preferiam que ele fosse” e comparar com o perfil de intervenção do treinador;
- v. Utilizar um sistema de observação nos mesmos moldes, com a introdução de novas variáveis dependentes para detalhar os comportamentos de ensino do treinador;
- vi. Realizar um estudo longitudinal a fim de se verificar tendências comportamentais ao longo de pelo menos duas épocas desportivas;
- vii. Estudar mais pormenorizadamente o Clima de Treino tendo em conta “se é orientado para a tarefa” ou “se é orientado para o ego” e comparar com o perfil de intervenção dos treinadores;
- viii. Relacionar o nível de motivação e intenção para a prática desportiva dos atletas com os mais diversos comportamentos do treinador em contexto de treino, na modalidade de Judo.

O estudo do comportamento de treinadores em contexto de treino está em constante evolução, e cada nova descoberta carrega em si o dar continuidade à pesquisa, tão essencial para o avanço do conhecimento, pois dela surgem novas perguntas, novos desafios e a oportunidade para novas investigações.

CAPÍTULO VII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

A

Abraham, A., & Collins, D. (2006). The coaching schematic: validation through expert coaches consensus. *Journal of Sport Sciences*, 24(6), 549-564. doi: <https://doi.org/10.1080/02640410500289135>

Afonso, A., Nunes, C. (2019). *Probabilidades e Estatística. Aplicações e Soluções em SPSS*. Versão revista e aumentada. Universidade de Évora. ISBN: 978-972-778-123-2

Alaixo, A. (2008). *A dimensão social do judo* [Online]. http://pascal.iseg.utl.pt/~jcneves/texto_judo_formacao.pdf.

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), 141152.

Alferes, V. (2012). *Methods of randomization in experimental design*. Thousand Oaks: Sage.

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. doi: <https://doi.org/10.1123/jsep.20.3.280>

Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (4ª ed.)*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Altet, M. (1988). *L'Evolution des Recherches sur le Processus Enseignement-Apprentissage et leur Role en Formation d'Enseignants*. Em A. Estrela e al. (Eds.), *La Methodologie de la Recherche en Education*, actas do colóquio Internacional da AIPELF, Universidade de Lisboa, 213-241.

Alves, A. (2006). *Investigação por Inquérito*. Trabalho de Licenciatura em Matemática Aplicada. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Alves, R. & Rodrigues, J. (2000). *Os treinadores de jovens em competição*. Treino Desportivo. Janeiro, 9. 210.

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.

Amiralian M., Pinto E., Ghirardi M., Lichtig I., Masini E., & Pasqualin L. (2000). Conceituando deficiência. *Revista Saúde Pública*, 34(1), 97-103. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102000000100017>

Amorim, M., Corredeira, R., Sampaio, E., Bastos, T., & Botelho, M. (2010). Goalball: uma modalidade desportiva de competição. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 10(1), 221–229. doi: <https://doi.org/10.5628/rpcd.10.01.221>

Amorose, A. & Horn, T. (2001). Pre to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: relationship with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(4), 355-373. doi: <https://doi.org/10.1080/104132001753226247>

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. doi: <https://doi.org/10.1123/jsep.20.4.395>

Araújo, D., & Davids, K. (2009). Ecological approaches to cognition and action in sport and exercise: Ask not what you do but where you do it. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 5-37.

Araújo, J. (2011). Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista Práxis*, 3(6), 59 - 62.

Arcadinho, A., Folque, A. & Leal-da-Costa, C. (2020). *Como garantir a qualidade de uma investigação? - O papel da revisão sistemática de literatura*. In L. P. Nico & Bravo Nico Educação Alentejana (pp. 77-82). DE FACTO EDITORES.

Aroyo, M. & Alvarez, F. (2004). *El entrenador deportivo*. Manual práctico para su desarrollo y formación. Barcelona: INDE.

Avelar-Rosa, B., Figueiredo, A. & Gomes, M. (2013). *As artes marciais & desportos de combate na educação física escolar e na formação académica dos professores: uma nova abordagem*. Livro de Resumos do III Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto – Pedagogia do Desporto – Contextos e Constrangimentos. Espinho: CESPU.

B

Bain, L. (1989). Interpretive and Critical Research in Sport and Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 49, 6-11.

Baker, J., Yardley, J. & Côté (2003). Coach behaviors and athlete satisfaction in team and individual sports. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 226-239.

Bandura A. (1997). *SELF-EFFICACY – The Exercise of Control*. Stanford University. New York: W.H. Freeman Company.

Baptista, C. (2003). *Judo da escola a competição (3ª ed.)*. Rio de Janeiro: Sprint.

Barnett, N., Smoll, F. & Smith, R. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111-127. doi: <https://doi.org/10.1123/tsp.6.2.111>

Barnhill, J., Koning, N. & Kartheiser, P. (2007). *Learning Disorders*. In R. Fletcher, E. Loschen, C. Stavrakaki e M. First (Eds.), *Diagnostic Manual-Intellectual Disability: a textbook of diagnosis of mental disorders in persons with Intellectual Disability (68- 87)*. NY/USA: National Association for the Dually Diagnosed in association with APA.

Batista, M. & Rufino L. (2002). A Variabilidade de Comportamento do Professor de Educação Física no Contexto Escola/Clube. *Revista do Departamento de Educação Física e Artística (3)*, 117-131.

Batista, M. (2009). *Bem Estar Psicológico – Relação entre prática de Judo e Autoconceito*. Dissertação para obtenção de Diploma de Estudos Avançados e Suficiência Investigadora. Badajoz: UNEX.

Batista, M. (2011). *La práctica de Judo en relación con el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento escolar de los estudiantes de primer ciclo de primaria*. Tese de Doutoramento. Facultad de Educación - Universidade de Extremadura, Badajoz.

- Batista, M. S., Lercas, A., Ferreira, D., Batista, B.S., Petrica, J. (2019). Gestão do tempo de aula e comportamentos de ensino – comparação entre judo regular e judo adaptado. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 15 (3), 207-220. <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index>
- Behets, D. (1989). Feedback and Effective Teaching in Physical Education. *Physical Education Review*, 12(2), 93-98.
- Bennett, G. & Maneval, M. (1998). *Leadership styles of elite Dixie youth baseball coaches. Perceptual and Motor Skills*. Dezembro, 87. 754.
- Bento, J. (2004). *Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins*. In: Gaya, A., Marques, A. & Tani, G. (Orgs.). *Desporto para Crianças e Jovens – Razões e Finalidades* (pp.21-28). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Black, S. & Weiss, M. (1992). *The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive agegroup swimmers*, 14(3), 309-325.
- Blasi, F., Elia, F., Buono, S., Ramakers, G e Nuovo, S. (2007). Relationships between visual-motor and cognitive abilities in intellectual disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, (104), 763-772. doi: <https://doi.org/10.2466/pms.104.3.763-772>
- Blauwet C., & Willick S. (2012). The Paralympic Movement: Using Sports to promote health, disability rights and social integration for athletes with disabilities. *Physical Medicine and Rehabilitation*, 4(11), 851-856. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2012.08.015>
- Bloom, G., Crumpton, R., & Anderson, J. (1999). A systematic observation study of the teaching behaviours of an expert basketball coach. *The Sport Psychologist*, 13(2), 157–170. doi: <https://doi.org/10.1123/tsp.13.2.157>
- Bocioacă, L., & Marin, A. (2023). Estudo sobre o impacto da prática adaptada do judo em indivíduos com PEA e síndrome de Down. *Discobolul – Revista de Educação Física, Desporto e Cinetoterapia*. doi: <https://doi.org/10.35189/dpeskj.2023.62.2.4>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Tradução de Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Porto Editora, Porto, Portugal.
- Boguszewski D., Świdarska B., Adamczyk J., & Białoszewski D. (2013). Judo as a supplementary form of therapy for children with mental retardation. *Archives of Budo Science of Martial Arts and Extreme Sports*, 9(1), 85-92.
- Branco, J., Monge da Silva, D., Matos, F., & Carvalho, F. (1983). *Judo*. Lisboa: Centelha.
- Brandon D., Jerman D., & Urek M. (1990). *Pet principov normalizacije* (em esloveno). Ljubljana: VSSD.
- Brás, C. & Pieron, M. (1987). *Variations de la relation d'enseignement dans des environnements pedagogiques differents*. Em Actes de la Conférence Mondiale Motricité Humaine, 25º aniversário da AIESEP, ISEF, Universidade Técnica de Lisboa.
- Brás, C. (1986). *Análise de comportamentos seleccionados de ensino em escolas do ensino primário plano dos centenários e projecto normalizado tipo P3*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.
- Brewer, C., & Jones, R. (2002). A five-stage process for establishing contextually valid systematic observation instruments: The case of rugby union. *The Sport Psychologist*, 16(2), 139–161.
- British Judo Association (BJA) (2025). *GB Adaptive Judo*. <https://www.britishjudo.org.uk/gb-judo/gb-adaptive-judo/>

Brito, A., & Rodrigues, J. (2002). As decisões e os comportamentos do treinador de Ginástica Artística. *Revista Desporto, Investigação & Ciência*, (1).

Brito, M. (1986). *Identificação de episódios de indisciplina em aulas de Educação Física no ensino preparatório: Análise do comportamento de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

Brousse M., Park Y., & Meško G. (2002). *Judo – šport in način življenja* (em esloveno). Slovenska Bistrica: JAJKZS.

Brousse, M. & Villamón, M. (1999). *El Judo en el contexto escolar*. In Villamón, M. *Introducción al Judo* (pp. 183-184). Barcelona: Hispano Europa.

Burgess, R. (Ed) (1982). *Field research: A source book and field manual*. London: G. Allen & Unwin.

C

Camerino, O., Costa, A., Pinheiro, V., & Baptista, B. (2018). *Contribuições para a formação de treinadores de sucesso* (J. Rodrigues & P. Sequeira, Eds.; 1ª ed., pág. 88–118. *Visão e Contextos, Edições e Representações*, Lda.

Camilo Cunha, A. (1999). *Unidade e Diversidade na Formação dos Professores de Educação Física: Estudo das Representações de Professores e Formadores*. Dissertação de Doutoramento, não Publicada, Universidade do Minho.

Carlet, R. (2020). *O feedback como recurso do treinador: um estudo em categorias de base de futsal*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Carlier, G., Radelet, K. & Renard, J. (1991). Sources de Variations des Feedback et leur Perception par les Élèves. *Revue de l'Éducation Physique*, 31(4), 167-176.

Carratalá Deval. V. (2012). *O Judo Nos Jovens Com Risco De Exclusão Social*. Actas do congresso europeu de inclusão social através do judo e outros desportos. Lisboa: ULHT.

Carreiro da Costa, F. & Pieron, M. (1990). Comparaison de deux Enseignants Classés Selon les Progrès de Leurs Élèves. *Revue de l'Éducation Physique*, 30(2), 57-63.

Carreiro Da Costa, F. (1984). Estratégias de Investigação dos Factores de Eficácia em Educação Física. *Ludens*, 8(2), 13-17.

Carreiro Da Costa, F. (1984a). O que é um Ensino Eficaz das Actividades Físicas no Meio Escolar? *Horizonte*, 1(1), 22-26.

Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento. Cruz Quebrada: Instituto Superior de Educação Física.

Carreiro da Costa, F. (1989). Estudo das Condições e Factores de Ensino-aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino em Educação Física. *Motricidade Humana*, 5(1), 3-20.

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Fatores de Ensino - aprendizagem, associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Edições FMH, Cruz Quebrada.

- Carús, P. & Fernandes, A. (2021). *Introdução às metodologias da investigação em motricidade humana: manual prático de análises de dados com SPSS*. Aula Aberta - Cadernos Pedagógicos. Universidade de Évora.
- Caruso, V. (1980). *Behaviors Indicating Teacher Enthusiasm, Critical Incidents Reported by Teachers and Students in Secondary School Physical Education and English Classes*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, University of Massachusetts.
- Carvalho J. (1995). *Breve História das Organizações Desportivas: Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência*, 12.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T., & Jonsson, G. K. (2010). Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOP: a sequential analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5162-5167. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.839>
- Castarlenas, J. & Molina, J. (2002). *El Judo en la educación física escolar: unidades didácticas*. Barcelona: Hispano Europea.
- Castro, J. (1998). Análise de alguns aspectos de prática desportiva por pessoas deficientes. *SOBAMA – Revista da Sociedade Brasileira de Atividades motoras adaptadas*, 3(3), 31 – 34.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. (6 ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Cheffers, J. (1978). *Systematic Observation in Teaching*. Em M. Pieron (Eds.) *Towards a Science of Teaching: Teaching Analysis*, AIESEP, Liège, 7-30.
- Cheffers, J. (1988). A Dialogue on Sport Pedagogy. *Newsletter, March, Nr.3*. International Committee of Sport Pedagogy.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2(1), 34-45.
- 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. (1987). *Identification et Modification de Comportements Enthousiastes d'Enseignants en Éducation Physique*. Dissertação de Doutoramento, Université de Liège.
- Cloes, M. et al., (1985). Enseignement d'une Habilité Motrice: Influence du Processus de Communication. *Revue de l'Éducation Physique*, 25(1), 21-24.
- Cloes, M., Bavier, K. & Piéron, M. (2001). *Coaches' thinking process: Analysis of decisions related to tactics during sport games*. In M. K. Chin, L. D. Hensley & Y. K. Liu. (Eds.), *Innovation and application of physical education and sports science in the new millennium – An Asia-Pacific Perspective*. (pp.329-341).
- Cloes, M., Premuzak, J. & Pieron, M. (1995). Effectiveness of a Video Training Programme Used to Improve Error Identification and Feedback Processes by Physical Education Student Teachers. *International Journal of Physical Education*, 32(3), 4-9.
- Coakley, J. (2021). *Sports in Society: Issues and Controversies*. (13ª ed.). McGraw Hill.
- Coelho, O. (2016). *Didática do Desporto. Manual formação de treinadores Grau1*. Instituto Português do Desporto e da Juventude: Programa de Formação de Treinadores IPDJ V1.0.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.

Comité Paralímpico Portugal (CPP) (s/d). *Modalidades paralímpicas*. Judo. <https://paralimpicos.pt/web/guest/modalidades/?id=24937>

Conroy, D., & Coastworth, D. (2004). The effects of coach training on fear of failure in youth swimmers: a latent growth curve analysis from a randomized controlled trial. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25 (2), 193-214.

Correia, A. (2015). *Determinantes Motivacionais, Satisfação com a Vida e Estilos de Vida Saudáveis de Atletas Veteranos de ambos os géneros*. Seminário de Investigação apresentado para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física, Desporto e Lazer, da Escola Superior de Educação de Torres Novas, Torres Novas.

Correia, C. (1985). *Perfil dos Comportamentos do Professor de Educação Física em Classes com Taxas de Empenhamento Motor Elevadas e Fracas*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.

Côté, J., & Sedgwick, W. (2003). Effective Behaviors of Expert Rowing Coaches: A Qualitative Investigation of Canadian Athletes and Coaches. *International Sports Journal*, 7(1), 62-77.

Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A. & Russell, S. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. M. G. F. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.

Cronbach L (1988). *Five perspectives on validity argument*. In: Wainer H, Braun H (ed.). Test validity. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 5-17

Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. *J. Cruz (Ed.), Psicología del Deporte*, 147-176.

Cunha, P. (1998). *A intervenção do treinador durante o Tempo Morto*. Treino Desportivo. Março, 2. 3338.

Cushion, C., & Jones, R. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 24(4), 354–376.

Cushion, C., Harvey, S., Muir, B., & Nelson, L. (2012). Developing the Coach Analysis and Intervention System (CAIS): Establishing validity and reliability of a computerised systematic observation instrument. *Journal of Sports Sciences*, 30(2), 201-216. doi: <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.635310>

D

da Silva, K. (2023). *Análise da Predominância das Ações Técnicas utilizadas no Campeonato Da Europa de Judo 2021*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Desporto de Rio Maior. Instituto Politécnico de Santarém.

- Dadič, T. (2001). *Šport kot sredstvo bogatitve in način življenja oseb s posebnimi potrebami* (em esloveno). Socialno delo.
- Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(3), 1-13.
- Davids, K., Araújo, D., & Button, C. (2008). *Dynamics of Skill Acquisition: A Constraints-Led Approach*. (1ª ed). Human Kinetics.
- de Freitas, R. (2024). O Impacto Transformador do Judo em Atletas com Deficiência: Inclusão, Adaptação e Insights de Desempenho. *Revista Científica Sistemática, São José dos Pinhais*, v.14, n.6, 1379-1385. doi: <https://doi.org/10.56238/rcsv14n6-002>
- De Knop, P. (1983). Effectiveness of Tennis Teaching. Em R. Telama e al (Eds.), *Research in School Physical Education, Jyvaskyla: The foundation for Promotion of Physical Rducation*, 228-234.
- De Knop, P. (1986). Relationship of Specified Instructional Teacher Behaviors to Student Gain on Tennis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 71-78.
- De Marco G., Mancini V., Wuest D., & Schempp P. (1996). Becoming reacquainted with a once familiar and still valuable tool: systematic observation methodology revisited. *International Journal of Physical Education*, 32(1), 17–26.
- De Marco, G., Mancini, V., & Wuest, D. (1996). Refiections on change: A qualitative and quantitative analysis of a baseball coach's behaviour. *Journal of Sport Behaviour*, 20(1), 135-163.
- de Pina, A. (2005). *Investigação e Estatística com o EpilInfo*. Gabinete de Investigação e Estatística. Delegação Regional do Algarve do Instituto da Droga e Toxicodependência.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Declaração de Helsínquia (2013). *Princípios Éticos para a Investigação Médica em Seres Humanos*. Associação Médica Mundial. Fortaleza, Brasil.
- Degener T. (2017). *A Human Rights Model of Disability*. In: Blanck P, Flynn E, editors. *Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights*. Abingdon: Routledge.
- Delgado, N. (2005). *Judo*. [Online]. <http://www.nunodelgado.net/engine.php?cat=82>
- Delgado, S., Marin, B., & Sánchez, J. (2011). *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pirâmide.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5ª ed.)*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- DePauw, K. P., & Gavron, S. J. (2005). Disability and Sport. *Human Kinetics*. doi: <https://doi.org/10.5040/9781492596226>
- Dias, M. & Pires, D. (2005). *Fontes de Informação: um manual para cursos de graduação em Biblioteconomia e Ciências da Informação*. São Carlos: UFSCAR.
- Dorsa, A. C. (2020). O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. *Interações (Campo Grande)*, 21 (Interações (Campo Grande), 2020 21(4), 681–683. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>

dos Santos, A. (2008). *O efeito da experiência do treinador no ambiente de formação desportiva*. Tese de Mestrado. Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Doyle, W. (1986). *Paradigmes de Recherche sur l'Efficacité des Enseignants*. Em M. Crahay e D. Lafontaine (Eds.), *L'Art et la Science de l'Enseignement*, Labor, Bruxelles, 435-481.

Doyle, W. (1990). *Themes in Teacher Education Research*. Em W. Houston (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan, New York, 3-24.

Duarte, M. (2017). *Fontes de Informação: Por onde começar!*. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa. doi: https://www.biblioteca.fct.unl.pt/sites/www.biblioteca.fct.unl.pt/files/imagens/images/Site_Biblioteca/2017/Formacao/PDFs%202017/Fontes%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20Cientifica-Por%20onde%20come%C3%A7ar%27.pdf

Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The study of Teaching*. Holt, Rinehart e Winston, New York.

Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(9), 917–928. doi: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp004>

Dussault, G. (1973). *La recherche sur l'enseignement: Perspectives Historiques et Épistemologiques*. Em G. Dussault e al. (Eds.), *L'Analyse de l'enseignement*, Presses de l'Université du Québec, Montréal, 13-35.

E

Earls, N. (1986). Naturalistic Inquiry: Interactive Research and the Insider-Outsider Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education, Special Monograph*, 6, 7-101.

Echer, I. (2001). A Revisão da Literatura na construção do trabalho científico. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 22(2), p.5-20. Porto Alegre.

Entonado, F. (1991). *La Investigación Acción. Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativas*. Em Ó. Barrio (Eds.), *Prácticas de Enseñanza – Proyectos Curriculares y de Investigación-Acción*, Editorial Marfil, Alcoy.

Espínola & Valdez (2022). *Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje para la Inclusión Educativa de todos y todas con énfasis en Discapacidad Intelectual*. República Dominicana: MINERD y UNICEF.

Espírito Santo, H., & Daniel, F. (2015). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (1): As limitações do $p < 0,05$ na análise de diferenças de médias de dois grupos. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1(1), 3–16. doi: <https://doi.org/10.7342/ismt.rpics.2015.1.1.14>

Esquadro, D. (2016). *Gestão do tempo na aula de educação física*. Estudo comparativo entre professor licenciado e médio. Universidade Pedagógica Delegação de Tete.

European Judo Union (EJU) (2025). *History of EJU*. <https://www.eju.net/eju/>

F

Fávero, L., & Belfiore, P. (2017). *Análise de Dados – Estatística e Modelagem Multivariada com Excel, Spss e Stata*. Elsevier Editora, Lda.

Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD) (2017). *Modalidades: Judo*. <https://fpdd.org/judo/>

Federação Portuguesa de Judo (2018). *Regulamento do Judo Adaptado*. <https://www.fpj.pt/wp-content/uploads/2018/09/Regulamento-Judo-Adaptado-FPJ-1.pdf>

Federação Portuguesa de Judo (FPJ) (2020). *Manual de Graduações e Regulamento de Graduações*. https://www.fpj.pt/wp-content/uploads/2020/12/MANUAL-Gradua%C3%A7%C3%B5es-2021_.pdf

Federação Portuguesa de Judo (FPJ) (2023). *Relatório de Atividades e Contas*. <https://www.fpj.pt/wp-content/uploads/2024/06/Relatorio-Anual-FPJ-2023.pdf>

Federação Portuguesa de Judo (FPJ) (2025). *Apresentação*. <https://www.fpj.pt/apresentacao/>

Fenstermacher, G. (1994). Knowledge in research on teaching. L. Darling-Hammond (Eds.) *review of research in education*, 20, 3-56.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.

Fishman, S. & Tobey, C. (1978). Augmented Feedback. Em W. Anderson e G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes*, *Motor skills: Theory into practice*, Mon. 1, 51-62.

Flaker V. (2012). *Kratka zgodovina dezinstitucionalizacije v Sloveniji: v spomin Katje Vodopivec* (em esloveno). *Časopis za kritiko znanosti*, 40(250), 13-30.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 669–678. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.04.007>

Florence, J., Dawance, V. & Renard, J. (1991). La Présentation des Exercices dans l'Animation de la Séance d'Education Physique au Secondaire. *Revue de l'Education Physique*, 31, 51-56.

Ford, P., Yates, I., & Williams, M. (2010). An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. *Journal of Sports Sciences*, 28(5), 483-495.

Fortin, F., Grenier, R., & Nadeau, M. (2003). *Métodos de colheita de dados*. In M.-F. Fortin, O Processo de Investigação - Da concepção à realização (pp. 239-265). Loures: Lusociência.

Fortin, M. (1999). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigacion en Educacion*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Franchi, C. (2012). *Apostila de Bioestatística*. Curso: Tecnologia em Radiologia Médica. <https://pt.scribd.com/doc/90270606/8/Amostra-de-Conveniencia>.

Franco, F. (2002). *El tratamiento de la información*. La necesidad del feedback. <http://www.efdeportes.com> Revista Digital, Año 8 (50).

G

Gage, N. (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Zrand McNally, Chicago.

- Gage, N. (1986). *Comment Tirer un Meilleur Parti des Recherches sur les Processus d'Enseignement*. M. Crahay e D. Lafontaine (Eds.), *L'Art et la Science de l'Enseignement*, Labor, Bruxelles, 411-433.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gilbert, D., Trudel, P. & Haughian, L. (1999). Interactive decision making factors considered by Coaches of Youth Ice Hockey during games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(3), 290-311.
- Gilbert, W., & Trudel, P., (2000). Validation of the Coaching Model (CM) in a Team Sport Context. *International Sports Journal*, 4(2), 120-128.
- Gilbert, W., & Trudel, P., (2004). Analysis of coaching science research published from 1970 2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388–399.
- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumont, S., & Larocque, L. (1999). *Development and application of an instrument analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches*. Sosol-sociology of Sport. Ottawa University.
- Gill, D. (1986). *Psychological dynamics of sport*. 79111. United States of America: Human Kinetics.
- Gleser, J., Nyska, M., Porat, S., Margulies, J., Mendelberg, H., & Wertman, E. (1992). Physical and Psychosocial Benefits of Modified Judo Practice for Blind, Mentally Retarded Children: A Pilot Study. *Perceptual and Motor Skills*, 74(3), 915-925. doi: <https://doi.org/10.2466/pms.1992.74.3.915>
- Gomes, A. R., Pereira, A. P. & Pinheiro, A. R. (2008). Liderança, Coesão e Satisfação em Equipas Desportivas: Um Estudo com Atletas Portugueses de Futebol e Futsal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 482-491.
- Gonçalves, C. (1985). *Perfis de Comportamentos de Comunicação e Participação em Situações de Ensino e Treino*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.
- Gonçalves, C. (1990). Modificação de Comportamentos de Ensino em Estudantes Estagiários de Educação Física. *Horizonte*, 6(35), 161-167.
- Gonçalves, J. (2020). *A Aprendizagem em Educação Física - Comparação dos Modelos De Ensino: Teaching Games for Understanding e Modelo de Educação Desportiva*. Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Gordillo, I. (1991). Grado de conciencia que presentan los profesores del aspecto comunicativo no-verbal durante el acto didáctico. *Enseñanza*, 8, 81-94
- Goudas, M., Minardou, K. & Kotis, I. (2000). Feedback regarding goal achievement and intrinsic motivation. *Perceptual and Motor Skills*. Junho, 90(3), 810-812.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Graça, A & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas dos jogos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.

Graça, A., Mesquita, I. (2006). *Ensino do Desporto*. In G. Tani, J. Bento e R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Graham, G., Hopple, C., Manross, M. & Sitzman, T. (1993). Novice and experienced children's physical education teachers: insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 12, pp. 197-214.

Graham, K. (1987). A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 22-37.

Griffey, D. & Housner, L. (1991). Differences Between Experienced and Inexperienced Teacher Planning, Decisions, Interactions, Student Engagement, and Instructional Climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.

Guimarães, A. (1986). *Estudo da Variabilidade do Feedback de um Professor em Dois Contextos Análogos e num Terceiro Diferenciado*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

Guttmann, L. (1976). *Textbook of sport for the disabled*. Aylesbury, England: HM+M Publishers.

Guttmann, L. (1977). *Antologia desportiva: o desporto para deficientes*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica.

H

Hanke, U. (1991). *Analyse und Modifikation des Sportlehrer- und Trainerhandelns*. Ein Integrationswurf. Göttingen: Hogrefe.

Harwood, C., & Gould, D., Knight, C. (2017). *Sport Psychology for Young Athletes (1st ed.)*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315545202>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Heppler, T. & Chase, M. (2008). Relationship between decision-making self-efficacy, task self efficacy, and the performance of a sport skill. *Journal of Sports Sciences*, 26(6), 603-610.

Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hernández, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad (1a ed.)*. Editorial Paidotribo.

Hill M., Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. 1ª ed. Lisboa: Sílabo.

Hopkins, W., Marshall, S., Batterham, A., & Hanin, J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Medicine Science in Sports Exercise*, 41(1), 3.

Horn, T. (2002). *Coaching effectiveness: Research findings and future directions*. Em T. S. Horn, *Advances in sport psychology* (2ª ed., pp. 309-354). Champaign, IL: Human Kinetics.

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.

Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.

Hutzler, Y. (2007). *Adapted Physical Education and Sport*. Human Kinetics.

I

Ion-Ene M, Roşu D, & Neofit A. (2014). Judo Adapted to the Therapy of Disabled Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 137, 37-42.

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. FMHUTL. 233236.

J

Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: a review. *Review of Educational Research*, 57, 1, 1-50.

Januário, C. (1992). *O Pensamento do Professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de Ensino em Educação Física*. Tese de Doutoramento não publicada. UTL-FMH. Lisboa.

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Almedina, Coimbra.

Januário, N. (2014). *Determinantes da Retenção da Informação no Ensino de Tarefas Desportivas*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Jelicic, H., Bolek, D., Phelps, E., Lerner, R., & Lerner, J. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: finding from the first two waves of the 4-H study of positive youth development. *Internacional Journal of Behavioral Development*, 31(3), 263-273.

Jones, D., Housner, L. & Kornspan, A. (1995). A comparative analysis of expert and novice basketball coaches' practice planning. *Annual of Applied Research in Coaching and Athletics*, 10, 201-226.

Jones, D., Housner, L. & Kornspan, A. (1997). Interactive Decision making and Behaviour of Experienced and Inexperienced Basketball Coaches during Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 454-468.

Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 313-331.

K

Kano J., Murata N., Kano Y. (2013). *Mind over muscle: Writings from the founder of judo Jigoro Kano*. Tokyo: Kodansha International.

Kidman, L., & Lombardo, B. (2010). *Athlete-centred coaching: Developing decision makers (2nd Edition)*. Worcester, England: IPC printe Resources.

Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Koka, A.; & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. [Versão electrónica]. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.

Kuncic J. (2019). *Match analysis of inclusive judo for people with special needs*. Tese de Mestrado. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, University of Ljubljana.

L

Lacy, A., & Darst, P. (1984). Evolution of a systematic observation instrument: The ASU Coaching Observation Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(3), 59–66.

Lacy, A., & Darst, P. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 256-270.

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 starter/non-starter motor-skill engagement and coaching behaviors in collegiate women's volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 95-107.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 863. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>

Law, D. (1982). *A evolução do judo*. In Harrison, E. (2ª ed.), ABC do Judo (pp. 13-16). Lisboa: Editorial Presença.

Lee, A.; Keh, N.; & Magill, R. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228-243.

Levin, J. (1985). *Estatística Aplicada às Ciências Humanas*. Ed. Harper & Row do Brazil, 2ª Ed., S. Paulo.

Lima, T. (2001). *Com que então quer ser treinador?* Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Locke, L. (1986). *La Recherche Qualitative au Gymnase: Vieux Problèmes et Nouvelles Réponses*. C. Paré, M. Lirette e M. Piéron (Eds.), *Méthodologie de la Recherche en Enseignement de l'Activité Physique et Sportive*, Département des Sciences de l'activité physique, Université du Québec, Trois-Rivières, 37-61.

Locke, L. (1989). Qualitative Research as a Form of Scientific Inquiry in Sport and Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 1-20.

Lombardo, B., Faraone, N., & Pothier, D. (1982). *The behavior of youth sport coaches: a preliminary analysis*. In M. Pieron, & J. Cheffers (Eds), *Studying the teaching in physical education*, (pp. 189-196). Liège: AISEP.

Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts. A Framework for Coaches' Behaviour*. London: Routledge.

M

Magalhães, T. (2018). *O Desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de uma Treinadora de Tênis em Início de Carreira*. Tese de Mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Magill, R. A., & Anderson, D. (2017). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications*. McGraw-Hill.
- Marcelino, R., Pasquarelli, B. N., & Sampaio, J. (2019). Inferência Baseada em Magnitudes na investigação em Ciências do Esporte: a necessidade de romper com os testes de hipótese nula e os valores de p. *Revista Brasileira De Educação Física E Esporte*, 33(4), 667-676. doi: <https://doi.org/10.11606/1807-5509201900040667>
- Marconi, A. & Lakatos, M. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Atlas.
- Markland, R.; & Martinek, T. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 289-301.
- Marques, C. (2004). *Potencialidades e limitações da aplicação simultânea de aromas e de pigmentos sensíveis ao calor e à luz em artigos de moda praia*. Tese de Dissertação de Mestrado. Escola de Engenharia, Universidade do Minho.
- Mars H. (1989). *Systematic observation: an introduction*. In: Darst PW, Zakrajsek DB, Mancini VH, editores. *Analyzing physical education and sport instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martin G., & Hrycaiko D. (1983). Effective behavioral coaching: what's it all about? *Journal Sport Psychol* (5), 8-20.
- Martins, J. (2005). *Judo*. [Online]. <http://www.eb23-ribeira-neiva.rcts.pt/florescerdoneiva/2005-06/18-judo/index.htm%20em%2025-01-09>
- Maslesa S., Videmsek M., & Karpljuk D. (2012). Motor abilities, movement skills and their relationship before and after eight weeks of martial arts training in people with intellectual disability. *Acta Gymnica*, 42(2), 15-26. doi: 10.5507/ag.2012.008
- Massey C., Maneval M., Phillips J., Vincent J., White G., Zoeller B. (2022). An analysis of teaching and coaching behaviors of elite strength and conditioning coaches. *Journal of strength and conditioning research*, 16(3), 456–460. doi: <https://doi.org/10.1519/00124278-200208000-00019>
- Medley, D. (1979). *The Effectiveness of Teachers*. Em P. Peterson e J. Walberg (Eds.), *Research on Teaching*, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California, 11-27.
- Melo A., & López R. (2002). O Esporte Adaptado. *Revista Digital*. Buenos Aires.
- Mendes, M. (1998). Observação e análise do comportamento do treinador em futebol. *Revista Horizonte*. 15(85), 31-39.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino*. A formação em jogos desportivos coletivos. Lisboa: Livros Horizonte
- Mesquita, I. (1998a). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol*. Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no ramo de Ciências do Desporto. Porto: FCDEF-UP.
- Mesquita, I. (1998b). *A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos*. In: *Treino Desportivo – Edição especial*. pp. 55-58.
- Mesquita, I. (2006). *Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol*. In: Tani, Bento & Petersen (Eds.) (2006) *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. pp. 327-344.
- Mesquita, I., & Ribeiro, J. (2007). Coach's decision-making: A conceptual framework for performance analysis in team sports. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 7(2), 159-172.

- Mesquita, I., et al., (2021). *Pedagogia e Didática do Desporto - Manual formação de treinadores Grau1*. Instituto Português do Desporto e da Juventude: Programa de Formação de Treinadores IPDJ V1.0.
- Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's retention of a coach's instruction before a judo competition. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7(3), 402–407.
- Mesquita, I., Sobrinho, A., Rosado, A., Pereira, F., & Milistetd, M. (2008). A Systematic Observation of Youth Amateur Volleyball Coaches Behaviours. *International Journal of Applied Sports Science*, 20(2), 37-58.
- Mialaret, G. (1985). *Introduction aux Sciences de l'Education*. UNESCO / Delachaux & Niestlé, Lausanne.
- Mihorko B., Strumbelj B., Cander J., & Sitar M. (2014). *Smernice za šport rekreacijo invalidov: equalpossibilities* (em esloveno). Maribor: Drustvo vojnih invalidov.
- Mitzel, H. (1960). *Teacher Effectiveness*. Em C. Harris (Eds.), *Encyclopedia of Educational Research*, Macmillan, 3rd ed., New York, 1481-1486.
- Molina, M. (2024). *Jogos Olímpicos: quantas medalhas Portugal já ganhou e resultados do país*. International Olympic Committee. <https://www.olympics.com/pt/noticias/jogos-olimpicos-medalhas-resultados-portugal>
- Moniz Pereira, L. (2017a) - *Adaptar para participar e incluir*. In APCAS –Associação de Paralisia Cerebral de Almada e Seixal (Eds.), *Desporto com Sentido – Manual de Desporto Adaptado*, (pp. 7-19). Seixal: Artwear. ISBN: 978-989-20-7795-6.
- Moniz Pereira, L. (2017b). *Desporto com sentido - Manuais de Desporto Adaptado (2ª ed)*, pp. Seixal: APCAS. ISBN 978-989-20-7795-6.
- Moniz Pereira, L. (2021). *Desporto Adaptado - Manual formação de treinadores Grau1*. Instituto Português do Desporto e da Juventude: Programa de Formação de Treinadores IPDJ V1.0.
- Moniz Pereira, L. (2022). *Desporto Adaptado - Manual formação de treinadores Grau 2*. Instituto Português do Desporto e da Juventude: Programa de Formação de Treinadores IPDJ V1.0.
- Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: Escola Superior de Educação.
- More, K.G. & Franks, I.M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: the usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, 14, 523-543.
- Mosler, D., & Kalina, R.M. (2017). Possibilities and limitations of judo (selected martial arts) and innovative agonology in the therapy of people with mental disorders and also in widely understood public health prophylaxis. *Archives of Budo*, 13.
- Mossman, G. (2021). *Positive youth development through sport: investigating the impact of key social agents and life skills transfer*. Dissertation Doctor of Philosophy (PHD), University of Bolton.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*. Ohio: Merriill Publishing Company.
- Mota, J. (1989). As Funções do Feedback Pedagógico. *Horizonte*, 6(31), 23-26.
- Múrcia, J. e Oliveira, L. (2002). Diferenças motivacionais na aprendizagem e no desenvolvimento de programas de natação e de fitness aquático. *Fitness e Performance Journal*, 1(2), 42-51.

N

Neto, C. (1994). Desporto infantil: A criança e a actividade desportiva. *Horizonte*, 10(60), 203-206.

O

Oblak, V., Karpljuk, D., Šimenko, J., & Vodičar, J. (2020). Inclusion of people with intellectual disabilities in judo: a systematic review of literature. *ARCH BUDO* (16), 245-260

Ojeme, E. (1984). Towards a Multi-observation System for Supervising Physical Education Student-teachers. *International Journal of Physical Education*, 21(3), 17-22.

Oliver M. (1996). *Understanding Disability*. London: Macmillan Education.

P

Pacheco, J. (1993). *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Pacheco, R. (2002). *Caracterização da Intervenção do Treinador na Reunião de Preparação da Equipa para a Competição no Futebol*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (4ª ed.). Sage Publications.

Pecnikar V., Karpljuk D., & Videmsek M. (2018). *Inkluzivni judo in etika vkljucevanja sportnikov s posebnimi potrebami v obicajne sportne sredine* (em esloveno). *Šport* (Ljubljana), 66(1), 84-90. <http://www.dlib.si>

Pestana, R. (2006). O sucesso comunicativo nas actividades desportivas. Estudo do feedback do treinador e do desportista no ensino das actividades desportivas. *Revista Horizonte*, XXI (124), 29-35.

Petrica, J. (1989). *A Variabilidade dos Comportamentos de Ensino do Professor de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Petrica, J. (1993). A Gestão do Tempo de Aula. Análise da Variabilidade dos Comportamentos de Gestão do Tempo de Aula em dois Professores de Níveis de Ensino Diferentes. *Educação Física*, 1(4), 7-25.

Petrica, J. (1993a). Análise do Processo de Ensino em Educação Física. *Educação Física*, 1(1), 7-14.

Petrica, J. (1996). A Estabilidade dos Comportamentos Relacionados com as Principais Funções de Ensino do Professor de Educação Física. *Educare/Educere*, 2, 127-156.

Petrica, J. (1997). *A Supervisão Clínica na formação do Professor de Educação Física*. Dissertação apresentada às provas Públicas para Professor Coordenador, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco.

Petrica, J. (2003). *A Formação de Professores de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

- Petrica, J. (2003a). A Formação de Professores de Educação Física: Análise da Dimensão Visível do Ensino em Função de modelos Distintos de Preparação para a Prática. *Educare/Educere, Ano IX, (15)*, 2019-222.
- Phillips, A. & Carlisle, C. (1983). The Physical Education Teacher Assessment Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education, 2(2)*, 62-76.
- Pieron, M. & Cloes, M. (1981). "Interactions between teachers and students in selected sports activities: the student as a starting point", in *Artus, vol. 9/11*, pp. 185-188.
- Pieron, M. & Delmelle, R. (1983a). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine, 1(1)*, 12-17.
- Pieron, M. & Delmelle, V. (1983b). Les Reactions à la Prestation de l'Élève: Étude dans l'Enseignement de la Danse Moderne. *Revue de l'Education Physique, 23(4)*, 35-41.
- Pieron, M. & Devillers, C. (1980). *Multidimensional Analysis of Informative Feedback in Physical Education*. G. Schilling e Baur (Eds), Audiovisuelle Medien in Sport, Basel, Birkhauser, Verlag, 277-284.
- Pieron, M. & Drion, C. (1977). Operacionalisation d'un Système d'Analyse de l'Enseignement des Activités Physiques: Etude de la Fidelité. *Revue de l'Education Physique, 17(1)*, 39-44.
- Pieron, M. & Georis, A. (1983). Comportements d'Enseignants et Interactions avec leurs Élèves: Observation dans l'Enseignement de la "Modern Dance". *Revue de l'Education Physique, 23(12)*, 42-45.
- Pieron, M. & Piron, J. (1981). Recherche de Critères d'Efficacité de l'Enseignement d'Habiletés Motrices. *Sport, (24)*, 144-161.
- Pieron, M. (1978). A Relação Pedagógica em Educação Física Estudada Através da Análise de Ensino. *Ludens, 2(2)*, 5-13.
- Pieron, M. (1981). *Interações entre professores e alunos em atividades físicas selecionadas: o aluno como ponto de partida*. In *Artus, 9/11*.
- Pieron, M. (1982). Contribution de l'Observation des Enseignants a la Méthodologie des Activités Physiques et Sportives. *Revue de l'Education Physique, 2(22)*, 13-18.
- Pieron, M. (1982a). *Effectiveness of Teaching a Psycho-Motor Task: Study in a Micro Teaching Setting*. Em M. Pieron e J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teaching in Physical Education*, Liège: AIESEP, 79-89.
- Pieron, M. (1983). *La Relation Pedagogique dans l'Enseignement des Activités Physiques: Notes de Cours*. CDI, ISEF, Universidade Técnica de Lisboa.
- Pieron, M. (1984). *Habiletés d'Enseignement*. Presses Universitaires de Liège, Université de Liège
- Pieron, M. (1984a). *Pedagogie des Activités Physiques et Sportives: Méthodologie et Didactique*. Institut Supérieur d'Education Physique, Université de Liège.
- Pieron, M. (1986). Analyse de l'Enseignement. Recherches Menées à l'Université Technique de Lisbonne. *Motricidade Humana, 1(3)*, 5-22.
- Pieron, M. (1986a). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observation et Recherche*. Presses Universitaires de Liège, Université de Liège.
- Pieron, M. (1988). *Didactica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid: Gymnos Editorial.

Pieron, M. (1991). As técnicas de comunicação e a pedagogia do treino. *Revista Treino Desportivo*, (19), 3-8.

Pieron, M. (1992). *Pédagogie des Activités Physiques et du Sport*. Editions Revue EPS, Paris.

Pieron, M. (1996). *Analyser l'Enseignement pour mieux Enseigner*. Dossiers EPS, Revue EPS, Paris.

Pieron, M. (1996a). *Formação de Professores: Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições F.M.H., Universidade Técnica de Lisboa.

Pieron, M., Cloes, M. & Dewart, F. (1985). Variabilité Intra-individuelle des Comportements d'Enseignement des Activités Physiques: Les Variables de Temps. *Revue de l'Education Physique*, 25(1), 25-29.

Pieron, M., Delmelle, R. (1982). *Augmented Feed-back in Teaching Physical Education: Responses from the Students*. Em M. Pieron, J. Cheffers (eds.) *Studying the Teaching in Physical Education*, AIESEP, Liège, 141-150.

Pieron, M., Neto, C. & Carreiro Da Costa, F. (1985). La Rétroaction (Feedback) dans des Situations d'Enseignement en Gymnastique et en Basketball. *Motricidade Humana*, 1(1), 25-33.

Pina, R., & Rodrigues, J. (1994). Os episódios de informação do Treinador e a Reacção dos Atletas numa situação de competição em voleibol. *Ludens*, 14(4), 47-49.

Pinheiro, V., Camerino, O., & Sequeira, P. (2014). El fair play en la iniciación deportiva. Un estudio con entrenadores de fútbol. Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física y Recreación*, (25), 32-35.

Pinto, P., (2022). *A crise no judô japonês é um recado ao judô mundial?* – Revista Budô. https://revistabudo.com.br/a-crise-no-judo-japones-e-um-recado-ao-judo-mundial/?utm_source=chatgpt.com

Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an Holistic Understanding of the Coaching Process. *Quest*, 52(2), 186–199. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491709>

Potrac, P., Jones, R., & Armour, K. (2002). It's all about getting respect: The coaching behaviors of an expert English Soccer Coach. *Sport, Education and Society*, 7(2), 183-202.

Potrac, P., Jones, R., & Cushion, C. (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer: A preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8(1), 33–49.

Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.

Q

Quarterman, J. (1980). An observational system for observing the verbal and nonverbal behaviors emitted by physical educators and coaches. *The Physical Educator*, 37(1), 15–20.

Queiroz, E. & Gomes, L. (s.d.). *Judo em suas dimensões intelectuais, morais e físicas: um componente valioso para o processo de ensino aprendizagem na educação física escolar*. [Online]. http://www.judobrasil.com.br/2007/judo_artigo.pdf

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Reinboth, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, (28), 297–313.

Ribeiro, A. (2012). *Solidão e Qualidade de Vida em Idosos*. Trabalho para obtenção do grau de Licenciatura em Enfermagem. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Ribeiro, C., (2024). *Cinco prioridades para o próximo mandato*. Judo Magazine (JM). https://judomagazine.pt/2024/06/01/cinco-prioridades-para-o-proximo-mandato/?utm_source=chatgpt.com

Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. *QUEST*, 46, 270-280.

Rink, J. E. (2006). *Teaching Physical Education*. Avenue of the Americas, New York, NY, 10020.: William R. Glass.

Rink, J., & Werner, P. (1987). *Student responses as a measure of teacher effectiveness*. In: Barrete, G.T. (Ed.). *Myths, models, and methods in sport pedagogy: Proceedings of the adelphy-aisep '85 world sport conference (1985: Adelphy university)*. Champaign, Ill: Human Kinetics Publishers. 199-206.

Rink, J.; & Werner, P. (1989). *Qualitative measures of teacher performances scales*. In P.W. Darst; D.B. Zakrajsek & V.H. Mancini (Eds.): *Analyzing physical education and sport instruction*, 269-275. Human Kinetics Publishers. Champaign, Illinois.

Rivas, D. & Vaíllo, R. (2012). *Actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad (1a ed.)*. Paidotribo.

Robalo, E. (1988). Análise do Empenhamento do Aluno e da Situação em que Aquele Decorre no Âmbito da Técnica de Dança Clássica e de Dança Moderna. *Motricidade Humana*, 4(2), 93-110.

Robalo, E. (1988a). *Análise Multidimensional dos Perfis de Comportamentos e das Situações Pedagógicas nas Aulas de Dança*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

Robalo, E. (1989). Análise Estrutural do Feedback Pedagógico em Duas Situações de Técnica de Dança Distintas. *Motricidade Humana*, 5(1), 71-90.

Robert, L. (1976). *O Judo (7ª ed.)*. Lisboa: Editorial Notícias.

Rodrigues, A., Santos, S., Estevens, M., Sousa, E. & Rodrigues, A. (2019). *Executive profile of adults with intellectual disability and psychomotor intervention' effects on executive functioning*. Physiotherapy Research and Reports (no prelo).

Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1995). *Coaches Behaviour on Trampoline*. Lidor, Eldar & Harari (Eds.), Bridging the Gaps Between Disciplines. Israel: AIESEP World Congress.

Rodrigues, J. & Sequeira, P. (2017). *Contributos para a formação de treinadores de sucesso*. Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações.

Rodrigues, J. (1995). *O Comportamento do Treinador. Estudo da Influência do Objectivo dos Treinos e do Nível de Prática dos Atletas na actividade Pedagógica do Treinador de Voleibol*. Tese de Doutoramento. Lisboa: FMH/UTL.

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*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, J. (2000). *Investigação da Competência Pedagógica dos Treinadores: in Sarmento, Rosado e Rodrigues (Eds)*. Formação de Treinadores Desportivos. Rio Maior: Edições ESDRM.

Rodrigues, J., Rosado, A., Sarmento, P., Ferreira, V. & Leça-Veiga, A. (1993). O Sistema de Observação do Comportamento do Treinador e do Atleta (SOTA). Estudo Ilustrativo em Natação e Voleibol. *Estudos de Pedagogia do Desporto*, (1), 2-17.

Rolider, A. (1979). *Effects of Enthusiasm Training on Subsequent Teacher Behavior*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Ohio State University.

Rosado, A. (1988). *Análise Multidimensional do Feedback Pedagógico: Comparação de Dois Grupos de Professores com Especializações Profissionais Diferenciadas no Ensino dos Saltos em Atletismo*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

Rosado, A. (1995). *A Observação e Reacção à Prestação Motora: Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas Características do Atletismo*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Edições FMH, UTL.

Rosado, A. (2015). *Porque é Que o Desporto precisa da Pedagogia?* Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo - Comité Olímpico de Portugal. http://formacao.comiteolimpicoportugal.pt/Publicacoes/COP_PFO_PPD/file011.pdf

Rosado, A. et al., (1997). *Observação do Comportamento do Professor. Comparação de Dois Grupos de Professores com Especializações Profissionais Diferenciadas no Ensino do Atletismo*. Em *Pedagogia do Desporto*, Estudos 1-2-3, Edições FMH, Lisboa. 43-56

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69- 130). Lisboa: Edições FMH – UTL.

Rosado, A., Campos, J. & Aparício, J. (1993). *Comportamentos Entusiastas em Desporto*. In Serpa, S., Alves, J., Ferreira, V. & Brito, A. (Eds), *Proceedings VIII World Congress of Sport. Sport Psychology: an integrated approach*. Lisboa: SPPD, FMH - UTL.

Rosado, A., Sarmento, P., & Rodrigues, J. (2000). *Formação de Treinadores Desportivos*. Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Desporto de Rio Maior. Rio Maior: Coleção Desporto.

Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157.

Rosado, A.; Mesquita, I.; Januário, N.; & Breia, E. (2007). *Athlete's Retention of Coach's Instruction on task presentation and feedback*. No prelo.

Rosenshine, B. (1978). Academic Engaged Time, Content covered, and Direct Instruction. Em *Journal of Education*, 160(3), 38-66.

Rosenshine, B. (1979). *Content, Time, and Direct Instruction*. Em P. Peterson e H. Walberg (Eds.), *Research on Teaching, Concepts, Findings and Implications*, McCutchan, Berkeley, California, 28-56.

Rutar D., Drobne J., & Patafta T. (2010). *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke* (em esloveno). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Rutar D., Pavlic G., & Peljhan M. (2017). *Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: za družbeno pravičnost* (em esloveno). Kamnik: CIRIUS.

S

Sampieri, R., et al. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.

Santos R., & Rodrigues, J. (2002). A actividade pedagógica do Treinador de Ténis”. *Revista Desporto, Investigação & Ciência*, (0),11-20.

Santos, A. & Rodrigues, J. (2004). *Relational analysis between the soccer coach expectation and behaviour instruction, during the soccer competition*. CD-Book of Abstracts from the 9th Annual Congress-European College of Sport Science, 41.

Santos, S. & Morato, P. (2012). *A Escala de Comportamento Adaptativo Portuguesa como um instrumento fundamental na avaliação da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. in Mendes, E. e Almeida, M. (org). *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar*. Coleção Inclusão Escolar. Volume 2: 197-214. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Marília, Brasil.

Santos, S. & Morato, P. (2016). O comportamento adaptativo no currículo. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(1): 736-740. doi: 10.1111/1471-3820.12330

Santos, S. (2014). Adaptive Behaviour on the Portuguese Curricula: A Comparison between Children and Adolescents with and without Intellectual Disability. *Creative Education*, 5, 501-509. doi: 10.4236/ce.2014.57059.

Santos, S. (2019). *A investigação-ação no campo da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Menção Honrosa da 1.ª edição do Prémio de Investigação Científica na área da Reabilitação Dr.ª Maria Lutegarda. Faculdade de Motricidade Humana - Lisboa.

Saraiva, J., Almeida, M., Oliveira, C., Fernandes, R. & Cruz-Santos, A. (2013). Desporto adaptado em Portugal: do conceito à prática. *Revista Brasileira Atividade Física e Saúde*, 18(5), 623-635.

Sarmiento, H., Leitão, J., Anguera, T., & Campaniço, J. (2009). Observational methodology in football: Development of an instrument to study the offensive game in football. *Motricidade*, 5(3), 19-24.

Sarmiento, P. (1995). A Observação Diagnóstica em Contexto Desportivo. *Revista de Educação Física e Desporto: Horizonte*, 62-65.

Sarmiento, P. (1997). *Pedagogia do Desporto e Condições de Prática*. Em *Pedagogia do Desporto*, Estudos 1-2-3, Edições FMH, Lisboa. 57-62

Sarmiento, P. (1999). *Pedagogia do Desporto – Estudos 6*. Ciência do desporto, Universidade Técnica de Lisboa, Edições FMH

- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmento, P. (2017). *Prefácio*. Contributos para a formação de treinadores de sucesso. Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações.
- Sarmento, P., & Rosado, A. (2004). Os desafios da pedagogia do desporto. *Povos E Culturas*, (9), 135-149. doi: <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2004.8824>
- Sarmento, P., Rosado, A. & Rodrigues, J. (2000). *Formação de Treinadores Desportivos*. Rio Maior: Edições ESDRM.
- Sarmento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto - Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto (2ª ed.)*, Lisboa: Edições FMH.
- Sarmento, P., Veiga A., Rosado A., Rodrigues J., & Ferreira V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Schalock R., Luckasson R., & Tassé M. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema*, 31(3), 223-228.
- Scheiff, A. & Renard, J. (1991). Analyse de l'Enseignement de l'Education Physique Dans le Secondaire: Paramètres de Temps de la Séance. *Sport*, 135(3), 167-177.
- Scheiff, A. & Renard, J. (1992). *Les Paramètres de Temps de la Séance*. Em Analyse de l'enseignement de l'Education Physique au secondaire, Unité Education par le Mouvement, Institut Education Physique et Reabilitation, Université Catholique de Louvain.
- Schempp, P. (1987). Research on Teaching in Physical Education: Beyond The Limits of Natural Science. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 111-121.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor Learning and Performance: A Situation-Based Learning Approach (4th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schuler, S. (2007). *Judo e jiu-jitsu e o desenvolvimento integral de crianças em séries escolares iniciais*. http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=85.
- Segrave & Ciancio (1990). An observational study of a successful pop warner football coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 294-306.
- Sena Lino, L. (1986). *Estudo Comparativo do Perfil dos Comportamentos de Professores de Educação Física em Diferentes Graus de Ensino*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.
- Sequeira, P. & Rodrigues, J. (2000). O Feedback Pedagógico nos Treinadores de Jovens em Andebol. *Revista Treino Desportivo*, 36-46.
- Sequeira, P. & Rodrigues, J. (2006). *Pre- and post-decisions of top hanball coaches before and after games and training sessions*. In: Resumos do 11º Congresso do European College of Sport Science. Lausanne: Suíça.
- Sequeira, P. J. (1998). *Análise do pensamento, da acção e da reacção no feedback nos treinadores de andebol dos escalões de formação*. Lisboa: Faculdade De Motricidade Humana.
- Sequeira, P., Hanke, U., & Rodrigues, J. (2006). O comportamento do Treinador de Alta Competição de Andebol no Treino e na Competição. *Itinerários, 2ª série*, (2), 81-99.

- Shapiro, D. (2003). Participation motives of Special Olympics Athletes. *Adapted Physical, Activity Quarterly*, 20, 150-165.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport*. Boston: McGraw-Hill.
- Shulman, L. (1986). *Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective*. Em M. Wittrock (Eds), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., Macmillan Publishing Company, New York, 3-36.
- Shulman, L. (1988). *Review of Research in Education*. Peacock, Itasca.
- Siedentop, D. & Eldar, E. (1989). "Expertise, experience and effectiveness". *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 8, pp. 254-260.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. 2ª Ed. Califórnia: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1983a). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2ª Ed., Mayfield Publishing Company, Palo Alto, California.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. INDE Publicaciones, Barcelona.
- Siedentop, D. (2002). *Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport*. McGraw-Hill.
- Siegel, S. (1975). *Estatística Não Paramétrica para as Ciências do Comportamento*. Ed. McGraw-Hill do Brasil, S. Paulo.
- Silva (s.d.). *JUDO – Manual de Formação para Graduação em 1º Dan*. <https://www.judokai.pt/biblioteca/>
- Silva, I. L., & Beresford, H. (2004). A percepção da linguagem não-verbal ou corporal como meio de se interpretar o moral ou estado de animo de atletas submetidos a um treinamento de alto nível de performance. *Fitness & performance*, 3(6), 351-357.
- Silverman, S.; Subramanian, P.R.; & Woods, A.M. (1998). Tasks structures, students practice, and skill in physical education. *The Journal of Educational Research*, Vol. 91, Nº 5.
- Simões, V. (2008). *Estudo do Feedback Pedagógico em Instrutores de Ginástica Localizada com Diferentes Níveis de Experiência Profissional*. Tese de Mestrado Não Publicada, Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Simões, V. (2013). *Análise do Feedback Pedagógico em Instrutores Estagiários e Experientes na Atividade de Localizada*. Comportamento observado, auto-percepção dos instrutores e preferências dos praticantes. Tese de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Smith, F., Smoll, F., & Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48(2), 401-407.
- Smith, R., & Cushion, C. (2006). An investigation of the in-game behaviours of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Sciences*, 24(4), 355–366.
- 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., Curtis, B. & Hunt (1978). Toward a mediational model of coachplayer relationships. *Research Quarterly*, 49(4), 528-541.

Sobrinho, A. (2007). *Estudo do comportamento pedagógico de treinadores de Voleibol no contexto de treino de crianças e jovens*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Sousa, M. & Rodrigues, J. (2004). *Coaching beach volleyball in U.S.A. and Portugal, at the major national leagues*. Analysing the Beach Volleyball coach decisions, expectations and behaviour. CD-Book of Abstracts from the 9th Annual Congress-European College of Sport Science, 266.

Special Olympics (SO) (2020). *2020 Rule Change Summary Judo*. Sport Rule Change Summary. https://media.specialolympics.org/resources/sports-essentials/sports-rules-changes/Sports-Essentials-Judo-Rule-Change-Summary-2020-v2.pdf?_ga=2.148404340.213090427.1619972149-212522654.1610537631

Special Olympics (SO) (2021). *Special Olympics Judo Fact Sheet*. https://media.specialolympics.org/resources/sports-essentials/fact-sheets/Sports-Essentials-Judo-FactSheet-Feb-2021.pdf?_ga=2.148404340.213090427.1619972149-212522654.1610537631

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Morata, Madrid.

Swalus, P. et al., (1988). *Regards sur l'Education Physique: Analyse de son Enseignement à l'Ecole Primaire*. Unité Education Par le Mouvement, IEPR, Université Catholique de Louvain.

T

Takahiro T. (2018). *First round of Judo National Convention with intellectual disabilities First held Hachioji on 17th*. Teller Report. https://www.tellerreport.com/sports/--first-round-of-judo-national-convention-with-intellectual-disabilities-first-held-hachioji-on-17th.HJ_-6ft_Q.html

Tako, K. & Kameo S. (2023). *Metodologia da Pesquisa Científica: Dos Conceitos Teóricos à Construção do Projeto de Pesquisa*. Editora Amplla. doi: 10.51859/amplla.mpc119.1123-0

Tannehill, D., & Burton, D. (1989). *Coaching behaviors observational recording system*. In P.W. Darst, D.B. Zakrajsek, & V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (2^a ed.) (pp. 379–389). Champaign, IL: Human Kinetics.

Telama, R.; Paukku, P.; Varstala, V. & Paananen, M. (1992). *Pupils' Physical Activity and Learning Behaviour in Physical Education Classes*. In M. Piéron e J. Cheffers (Eds.): *Studying the Teaching in Physical Education*, pp. 22-35. Liège: AISEP.

Tharp, R. & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 8, 75-78.

Thomanson, J. (1998). *Effect of coaching certification on coaches' feedback, coaches' time management, and player enjoyment*. Dissertação de Doutoramento em Filosofia. USA: Universidade de Arkansas.

Thomas, J., Martin, P., Etnier, J., & Silverman, S. (2022). *Research Methods in Physical Activity (8ª ed.)*. Human Kinetics.

Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2015). *Research Methods in Physical Activity. (7ª ed.)*. Human Kinetics.

Tonello, M., & Pellegrino, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 12(2)*: 107-14.

Tousignant, M. & Brunelle, J. (1982). *What We Have Learned From Students and How We Can Use It to Improve Curriculum and Teaching*. Em M. Pieron e J. Cheffers (eds.) *Studying the Teaching in Physical Education*. AIESEP, Liège. 3-22

Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). *Coaching and coach education*. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: SAGE Publications.

Tuckman, B. (1978). *Conducting Educational Research*. Harcourt Brace Jovanovich, 2ª Ed., USA.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

V

Varela, A (1991). O desporto para pessoas com deficiência. Expressão distinta do desporto. *Revista Educação Física Especial (5-6)*, pp. 53-62.

Villamón, M. & Brousse, M. (1999). *Evolución del judo*. In Villamón, M. *Introducción al Judo* (pp. 104-123). Barcelona: Hispano Europa.

W

Weinberg, R. & Gould, D. (1999). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Second edition. Human Kinetics

Weinberg, R., & Gould, D. (2014). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.

Weinberg, R., & Gould, D. (2018). *Fundamentals of Sport and Exercise Psychology (7th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, J., Diamond, T., Demark, J., & Lovald, B. (2003). Involvement in Special Olympics and its relations to self-concept and actual competency in participants with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 24(4)*, 281–305. doi: [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(03\)00043-X](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(03)00043-X)

Wenar, C. & Kerig, P. (2006). *Developmental Psychopathology from Infancy through Adolescence*. New York: McGraw Hill.

Werner, P.; & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, (8)*: 280-297.

Williams, A., & Hodges, N. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6): 637-650.

Williams, S. J., & Kendall, L. (2007). Perceptions of elite coaches and sports Scientists of the research needs for elite coaching practice. *Journal of Sports Sciences*, 25, 1577–1586.

Y

Yazicioglu K., Yavuz F., Goktepe A., & Tan A. (2012). Influence of Adapted Sports on quality of life and life satisfaction in sport participants and non-sport participants with physical disabilities. *Disability Health Journal*, 5(4), 249-253.

Yerg, B. (1977). *Relationships Between Teacher Behaviors and Pupil Achievement in the Psychomotor Domain*. Dissertação de Doutorado, não publicada, University of Pittsburgh.

Yerg, B. (1981). The Impact of Selected Pressage and Process Behaviors on the Refinement of a Motor Skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(1): 38-46.

Yin, R. (2008). *Case Study Research*. Design and Methods. London: Sage.

Z

Zakirov R. (2013). *Features of training technical and tactical preparatory actions of young judokas with hearing impairment*. The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Pedagogy and Psychology», 1-6.

Zakirov R. (2016). *Rehabilitation judokas with spinal cord injury*. Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta – P.F. Lesgafta, 54-60.

Zakirov R. (2019). *Parameters of training sessions for athletes with a violation of musculoskeletal system*. Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta – P.F. Lesgafta. 148-152.

Zakirov R., & Naborshikova U. (2010). Innovative form of interaction of adaptive judo and the sport of high achievements. *European Journal of Natural History*, 4, 38-39.

Zaviršek, D. (2014). Opredelitev hendikepa in razvoj študija hendikepa v socialnem delu (em esloveno). *Socialno delo*, 53(3), 133-145. <http://www.dlib.si>

Anexos

Anexo 1 – Consentimento Informado para gravar os treinos

Anexo 2 - Fidelidade Intra-Observador - Ficha de Acordos e Desacordos

Anexo 3 - Fidelidade Inter-Observadores - Ficha de Acordos e Desacordos

Anexo 4 - Fidelidade Intra-Observador - Ficha de Acordos e Desacordos

Anexo 5 - Fidelidade Inter-Observadores – Ficha de Acordos e Desacordos

Anexo 6 - Ficha de Registo para a Análise da Gestão do Tempo de Treino

Anexo 7 - Análise da Gestão do Tempo de Aula – Ficha de Registo Preenchida

Anexo 8 - Ficha de Registo para a Análise dos Comportamentos de Ensino

Anexo 9 - Análise dos Comportamentos de Ensino - Ficha de Registo Preenchida

Anexo 10 - Ficha de Registo para a Análise Multidimensional do Feedback Pedagógico

Anexo 11 - Análise Multidimensional do Feedback Pedagógico – Ficha de Registo Preenchida

Anexo 12 - Dados Absolutos dos Comportamentos

Anexo 13 - Dados Relativos dos Comportamentos

Anexo 14 – Tratamento Estatístico

Anexo 1 – Consentimento Informado para gravar os treinos



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO
MESTRADO EM ATIVIDADE FÍSICA

CONSENTIMENTO

Eu, Bruno Miguel Almeida Santos Gaspar, nascido a 11 de dezembro de 1995, natural de Coimbra, com o número de identificação civil 14920947, licenciado em Desporto e Atividade Física – Escola Superior de Educação de Castelo Branco, encontro-me atualmente no segundo ano do Mestrado em Atividade Física onde vou realizar a minha dissertação de mestrado com o tema “Comportamento de Treinadores em contexto de treino – Comparação entre Judo Regular e Judo Adaptado”.

A tese de mestrado é orientada pelo Professor Doutor Marco Baptista e tem como objetivos estudar o comportamento do treinador infante-juvenil no contexto do treino e deste modo caracterizar o comportamento do treinador na modalidade de Judo, tendo em conta que por existirem poucos estudos neste âmbito, a renovação de conhecimento neste tema é importante e deverá ser feita para que seja possível explicar e usar os melhores métodos/ferramentas para o ensino do Judo.

Para o cumprimento destes objetivos é necessário que seja filmada a intervenção do treinador em contexto de treino. Utilizaremos para o efeito uma câmara de vídeo e um microfone sem fio aplicado somente ao treinador, importando referir ainda que o foco da investigação e a recolha de dados não se centra nos atletas, em nenhuma das suas interações ou comportamentos individuais.

Venho então, por este meio solicitar a sua autorização para proceder à recolha de dados para esta investigação, garantindo a confidencialidade de todas as informações e dados, na dissertação e em qualquer artigo publicado posteriormente.

Na expectativa de uma resposta favorável, com os melhores cumprimentos.

O Mestrando

(Bruno Gaspar)

----- (recortar aqui)

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) atleta _____, **autorizo/ não autorizo** (circundar a opção) a captação e gravação de imagens para fins de Investigação, declarando que fui suficientemente informado(a) dos objetivos e pertinência da presente investigação.

Com base nestes pressupostos assino o termo de responsabilidade e consentimento.

Castelo Branco, ____ de _____ de 2024

Assinatura

Anexo 2 - Fidelidade Intra-Observador - Ficha de Acordos e Desacordos

Sistema: Gestão do Tempo de Treino						Observador:					
1º Momento de Observação						2º Momento de Observação					
SEG / MIN	1	2	3	4	5	SEG / MIN	1	2	3	4	5
1	A	A	A	A	A	1	A	A	A	A	A
2	A	A	A	A	A	2	A	A	A	A	A
3	A	A	D	A	A	3	A	A	D	A	A
4	A	A	A	A	A	4	A	A	A	A	A
5	A	A	A	A	A	5	A	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	6	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	7	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	8	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	9	A	A	A	A	A
10	A	A	A	A	A	10	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	11	A	A	A	A	A
12	A	A	A	D	A	12	A	A	A	A	A
13	A	A	A	A	A	13	A	A	A	A	A
14	A	A	A	A	A	14	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	15	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	16	A	A	A	A	A
17	A	A	A	A	A	17	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	A	18	A	A	A	A	A
19	A	A	A	A	A	19	A	A	A	A	A
20	A	A	A	A	A	20	A	A	A	A	A
21	A	A	A	A	A	21	A	A	A	A	A
22	A	A	A	A	A	22	A	A	A	A	A
23	A	A	A	A	A	23	A	A	A	A	A
24	D	A	A	A	A	24	D	A	A	A	A
25	A	A	A	A	A	25	A	A	A	A	A
26	A	A	A	A	A	26	A	A	A	A	A
27	A	A	A	A	A	27	A	A	A	A	A
28	A	A	A	A	A	28	A	A	A	A	A
29	A	A	A	A	A	29	A	A	A	A	A
30	A	A	A	A	D	30	A	A	A	A	A
31	A	A	A	A	A	31	A	A	A	A	A
32	A	A	A	A	A	32	A	A	A	A	A
33	A	A	A	A	A	33	A	A	A	A	A
34	A	A	A	A	A	34	A	A	A	A	A
35	A	A	A	A	A	35	A	A	A	A	A
36	A	A	A	A	A	36	A	A	A	A	A
37	A	A	A	A	A	37	A	A	A	A	D
38	A	A	A	A	A	38	A	A	A	A	A
39	A	D	A	A	A	39	A	A	A	A	A
40	A	A	A	A	A	40	A	A	A	A	A
41	A	A	A	A	A	41	A	A	A	A	A
42	A	A	A	A	A	42	A	A	A	A	A
43	A	A	A	A	A	43	A	A	A	A	A
44	A	A	A	A	A	44	A	A	A	A	A
45	D	A	A	A	A	45	A	A	A	A	A
46	A	A	A	A	A	46	A	A	A	A	A
47	A	A	A	A	A	47	A	A	A	A	A
48	A	A	A	A	D	48	A	A	A	A	A
49	A	A	A	A	A	49	A	A	D	A	A
50	A	A	A	A	A	50	A	A	A	A	A
51	A	A	D	A	A	51	A	A	A	A	A
52	A	A	A	A	A	52	A	A	A	A	A
53	A	A	A	A	A	53	A	A	A	A	A
54	A	A	A	A	A	54	A	A	A	A	A
55	A	A	A	A	A	55	A	A	A	A	A
56	A	A	A	A	A	56	A	A	A	A	A
57	A	A	A	A	A	57	A	A	A	A	A
58	A	A	A	A	A	58	A	A	A	A	A
59	A	A	A	A	A	59	A	A	A	A	A
60	A	A	A	A	A	60	A	A	A	A	A

Anexo 3 - Fidelidade Inter-Observadores - Ficha de Acordos e Desacordos

Sistema: Gestão do Tempo de Treino						Observador:					
1º Momento de Observação						2º Momento de Observação					
SEG / MIN	1	2	3	4	5	SEG / MIN	1	2	3	4	5
1	A	A	A	A	A	1	A	A	A	A	A
2	A	A	A	A	A	2	A	A	A	A	A
3	A	A	D	A	A	3	A	A	A	A	A
4	A	A	A	A	A	4	A	A	A	A	A
5	A	A	A	A	A	5	A	A	A	D	A
6	A	A	A	A	A	6	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	7	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	8	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	9	A	A	A	A	A
10	A	A	A	A	A	10	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	11	A	A	A	A	A
12	A	A	A	A	A	12	A	A	A	A	A
13	A	A	A	A	A	13	A	A	A	A	A
14	A	A	A	D	A	14	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	15	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	16	A	A	A	A	A
17	A	A	A	A	A	17	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	D	18	A	A	A	A	A
19	A	A	A	A	A	19	A	A	A	A	A
20	A	A	A	A	A	20	A	A	A	A	A
21	A	A	A	A	A	21	A	A	A	A	A
22	A	A	A	A	A	22	A	A	A	A	A
23	A	A	A	A	A	23	A	A	A	A	A
24	A	A	A	A	A	24	A	A	A	A	A
25	A	A	A	A	A	25	A	A	A	A	A
26	A	A	A	A	A	26	A	A	A	A	A
27	A	A	A	A	A	27	A	A	A	A	A
28	A	A	A	A	A	28	A	A	A	A	A
29	A	A	A	A	A	29	A	A	A	A	A
30	A	A	A	A	A	30	A	A	A	A	A
31	A	A	A	A	A	31	A	A	A	A	A
32	A	A	A	A	A	32	A	A	A	A	A
33	D	A	A	A	A	33	D	A	A	A	A
34	A	A	A	A	A	34	A	A	A	A	A
35	A	A	A	A	A	35	A	A	A	A	A
36	A	A	A	A	A	36	A	A	A	A	A
37	A	A	A	A	A	37	A	A	A	A	A
38	A	A	A	A	A	38	A	A	A	A	A
39	A	A	A	A	A	39	A	A	A	A	A
40	A	A	A	A	A	40	A	A	A	A	A
41	A	A	A	A	A	41	A	A	A	A	A
42	A	A	A	A	A	42	A	A	A	A	A
43	A	A	A	A	A	43	A	A	A	A	D
44	A	A	A	A	A	44	A	A	A	A	A
45	A	A	A	A	A	45	A	A	A	A	A
46	A	A	A	A	A	46	A	A	A	A	A
47	A	A	A	D	A	47	A	A	A	A	A
48	A	A	A	A	A	48	A	A	A	A	A
49	A	A	A	A	A	49	A	A	A	A	A
50	A	A	A	A	A	50	A	A	A	A	A
51	A	A	A	A	A	51	A	A	A	A	A
52	A	A	A	A	A	52	A	A	A	A	A
53	A	A	A	A	A	53	A	A	A	A	A
54	A	A	A	A	A	54	A	A	A	A	A
55	A	D	A	A	A	55	A	A	A	A	A
56	A	A	A	A	A	56	A	A	A	A	A
57	A	A	A	A	A	57	A	A	A	A	A
58	A	A	A	A	A	58	A	A	A	A	A
59	A	A	A	A	A	59	A	A	A	A	A
60	A	A	A	A	A	60	A	A	A	A	A

Anexo 4 - Fidelidade Intra-Observador - Ficha de Acordos e Desacordos

Sistema: Comportamentos de Ensino						Observador:					
1º Momento de Observação						2º Momento de Observação					
SEG / MIN	1	2	3	4	5	SEG / MIN	1	2	3	4	5
1	A	A	A	A	A	1	A	A	A	A	A
2	A	A	A	A	A	2	A	A	A	A	A
3	A	A	A	A	A	3	A	A	A	A	A
4	A	A	A	A	A	4	A	A	A	A	A
5	A	A	A	A	A	5	A	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	6	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	7	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	8	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	9	A	A	A	A	A
10	A	A	A	A	A	10	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	11	A	A	A	A	A
12	D	A	A	A	A	12	D	A	A	A	A
13	A	A	A	A	A	13	A	A	A	A	A
14	A	A	A	D	A	14	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	15	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	16	A	A	A	A	A
17	A	A	A	A	A	17	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	A	18	A	A	A	A	A
19	A	A	A	A	A	19	A	A	A	A	A
20	A	A	A	A	A	20	A	A	A	A	A
21	A	A	A	A	A	21	A	A	A	A	A
22	A	A	A	A	A	22	A	A	A	A	A
23	A	A	A	A	A	23	A	A	A	A	A
24	A	D	A	A	A	24	A	A	A	A	A
25	A	A	A	A	A	25	A	A	A	A	A
26	A	A	A	A	A	26	A	A	A	A	A
27	A	A	A	A	A	27	A	A	A	A	A
28	A	A	A	A	A	28	A	A	A	A	A
29	A	A	A	A	A	29	A	A	A	A	A
30	A	A	A	A	A	30	A	A	A	A	A
31	A	A	A	A	A	31	A	A	A	A	A
32	A	A	A	A	A	32	A	A	A	A	A
33	A	A	A	A	A	33	A	A	A	A	A
34	A	A	A	A	A	34	A	A	A	A	A
35	A	A	A	A	A	35	A	A	A	A	A
36	A	A	A	A	A	36	A	A	A	A	A
37	A	D	A	A	A	37	A	D	A	A	A
38	A	D	A	A	A	38	A	A	A	A	A
39	A	A	A	A	A	39	A	A	A	A	A
40	A	A	A	A	A	40	A	A	A	A	A
41	A	A	A	A	A	41	A	A	A	A	A
42	A	A	A	A	A	42	A	A	A	A	A
43	A	A	A	A	D	43	A	A	A	A	A
44	A	A	A	A	A	44	A	A	A	A	A
45	A	A	A	A	A	45	A	A	A	A	A
46	A	A	A	A	A	46	A	A	A	A	A
47	A	A	A	A	A	47	A	A	A	A	A
48	A	A	A	A	A	48	A	A	A	A	A
49	A	A	A	A	A	49	A	A	A	A	A
50	A	A	A	A	A	50	A	A	A	A	A
51	A	A	A	A	A	51	A	A	A	A	A
52	A	A	A	A	A	52	A	A	A	A	A
53	A	A	A	A	A	53	A	A	A	A	A
54	A	A	A	A	A	54	A	A	A	A	A
55	A	A	A	A	A	55	A	A	D	A	A
56	A	A	A	A	A	56	A	A	A	A	A
57	A	A	A	A	A	57	A	A	A	A	A
58	A	A	D	A	A	58	A	A	A	A	A
59	A	A	A	A	A	59	A	A	A	A	A
60	A	A	A	A	A	60	A	A	A	A	A

Anexo 5 - Fidelidade Inter-Observadores – Ficha de Acordos e Desacordos

Sistema: Comportamentos de Ensino						Observador:					
1º Momento de Observação						2º Momento de Observação					
SEG / MIN	1	2	3	4	5	SEG / MIN	1	2	3	4	5
1	A	A	A	A	A	1	A	A	A	A	A
2	A	A	A	A	A	2	A	A	A	A	A
3	A	A	A	A	A	3	A	A	A	A	A
4	A	A	A	A	A	4	A	A	A	A	A
5	A	A	A	A	A	5	A	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	6	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	7	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	8	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	9	A	A	A	A	A
10	A	A	A	A	A	10	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	11	A	A	A	A	A
12	D	A	A	A	A	12	D	A	A	A	A
13	A	A	A	A	A	13	A	A	A	A	A
14	A	A	A	A	A	14	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	15	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	16	A	A	A	A	A
17	A	A	A	A	A	17	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	A	18	A	A	A	A	A
19	A	A	A	A	A	19	A	A	A	A	A
20	A	A	A	A	A	20	A	A	A	A	A
21	A	A	A	A	A	21	A	A	A	A	A
22	A	A	A	A	A	22	A	A	A	A	A
23	A	A	D	A	A	23	A	A	A	A	A
24	A	A	A	A	A	24	A	A	A	A	A
25	A	A	A	A	A	25	A	A	A	A	A
26	A	A	A	A	A	26	A	A	A	A	A
27	A	A	A	A	A	27	A	A	A	A	A
28	A	A	A	A	A	28	A	A	A	A	A
29	A	A	A	A	A	29	A	A	A	A	A
30	A	A	A	A	A	30	A	A	A	A	A
31	A	A	A	A	A	31	A	A	A	A	A
32	A	A	A	A	A	32	A	A	A	A	A
33	A	A	A	A	A	33	A	A	A	A	A
34	A	A	A	A	A	34	A	A	A	A	A
35	A	A	A	A	A	35	A	A	A	A	A
36	A	A	A	A	A	36	A	A	A	A	A
37	A	A	A	A	A	37	A	A	A	A	A
38	A	D	A	A	A	38	A	D	A	A	A
39	A	A	A	A	A	39	A	A	A	A	A
40	A	A	A	A	A	40	A	A	A	A	A
41	A	A	A	A	A	41	A	A	A	A	A
42	A	A	A	A	A	42	A	A	A	A	A
43	A	A	A	A	A	43	A	A	A	A	A
44	A	A	A	A	A	44	A	A	A	A	A
45	A	A	A	A	A	45	A	A	A	A	A
46	A	A	A	A	A	46	A	A	A	A	A
47	A	A	A	A	A	47	A	A	A	A	A
48	A	A	A	A	A	48	A	A	A	A	A
49	A	A	A	D	A	49	A	A	A	A	A
50	A	A	A	A	A	50	A	A	A	A	A
51	A	A	A	A	A	51	A	A	A	A	A
52	A	A	A	A	A	52	A	A	A	A	A
53	A	A	A	A	A	53	A	A	A	A	A
54	A	A	A	A	A	54	A	A	A	A	A
55	A	A	A	A	A	55	A	A	A	A	A
56	A	A	A	A	A	56	A	A	A	A	A
57	A	A	A	A	A	57	A	A	A	A	A
58	A	A	A	A	A	58	A	A	A	A	A
59	A	A	A	A	A	59	A	A	A	A	A
60	A	A	A	A	A	60	A	A	A	A	A

Anexo 6 - Ficha de Registo para a Análise da Gestão do Tempo de Treino

FICHA DE OBSERVAÇÃO
 ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DE GESTÃO DO TEMPO DE TREINO
 REGISTO DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

TREINO Nº:	MODALIDADE:	LOCAL:	TREINADOR:
------------	-------------	--------	------------

	0'	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'	
1"																						
2"																						
3"																						
4"																						
5"																						
6"																						
7"																						
8"																						
9"																						
10"																						
11"																						
12"																						
13"																						
14"																						
15"																						
16"																						
17"																						
18"																						
19"																						
20"																						
21"																						
22"																						
23"																						
24"																						
25"																						
26"																						
27"																						
28"																						
29"																						
30"																						
31"																						
32"																						
33"																						
34"																						
35"																						
36"																						
37"																						
38"																						
39"																						
40"																						
41"																						
42"																						
43"																						
44"																						
45"																						
46"																						
47"																						
48"																						
49"																						
50"																						
51"																						
52"																						
53"																						
54"																						
55"																						
56"																						
57"																						
58"																						
59"																						
60"																						

	21'	22'	23'	24'	25'	26'	27'	28'	29'	30'	31'	32'	33'	34'	35'	36'	37'	38'	39'	40'	41'	
1"																						
2"																						
3"																						
4"																						
5"																						
6"																						
7"																						
8"																						
9"																						
10"																						
11"																						
12"																						
13"																						
14"																						
15"																						
16"																						
17"																						
18"																						
19"																						
20"																						
21"																						
22"																						
23"																						
24"																						
25"																						
26"																						
27"																						
28"																						
29"																						
30"																						
31"																						
32"																						
33"																						
34"																						
35"																						
36"																						
37"																						
38"																						
39"																						
40"																						
41"																						
42"																						
43"																						
44"																						
45"																						
46"																						
47"																						
48"																						
49"																						
50"																						
51"																						
52"																						
53"																						
54"																						
55"																						
56"																						
57"																						
58"																						
59"																						
60"																						

	42'	43'	44'	45'	46'	47'	48'	49'	50'	51'	52'	53'	54'	55'	56'	57'	58'	59'	60'	61'	62'
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

Anexo 7 - Análise da Gestão do Tempo de Aula – Ficha de Registo Preenchida

	0'	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'	
1"	TI																					
2"																						
3"																						
4"																						
5"																						
6"										TDP												
7"	TDP																					TT
8"																						
9"																						
10"																						
11"																						
12"																						
13"																						
14"																						
15"																						
16"																TT						TDP
17"																						
18"															TI							
19"																						
20"																						
21"																						
22"																						
23"																						
24"																						TDP
25"																						
26"																						TI TT
27"					TT																	
28"																						
29"																						
30"																						
31"																						
32"						TI																
33"																						
34"																						
35"						TDP																
36"																TT						TDP
37"																						
38"																						
39"																						
40"						TI				TT												
41"										TT												TT
42"						TDP																
43"																TDP						
44"																						
45"																						
46"										TI												TT
47"																						
48"																						TT
49"																						
50"																						
51"																						
52"										TDP												TI
53"																						
54"																						
55"																						
56"																						TDP
57"																						
58"																						
59"																						
60"																						

	21'	22'	23'	24'	25'	26'	27'	28'	29'	30'	31'	32'	33'	34'	35'	36'	37'	38'	39'	40'	41'	
1"	TDP			TDP			TDP															
2"																						
3"			TT																			
4"																						
5"																						
6"									TT													
7"	TT	TDP	TDP																			
8"																						
9"						TI																
10"													TDP									
11"																						
12"																TT	TT					
13"																						
14"																						
15"		TT	TT							TDP												
16"																						
17"	TDP																					
18"																						
19"																						
20"																						
21"						TDP																
22"																						
23"			TDP																			
24"																						
25"																		TDP				
26"	TT																					
27"																						
28"		TDP	TT																			
29"															TDP							
30"				TT																	TT	
31"	TDP																					
32"																						
33"									TI													
34"										TI												
35"		TT				TT																
36"																	TI					
37"																						
38"	TT				TI																	
39"									TDP													
40"																						
41"		TDP				TI										TDP						
42"																						
43"			TI																			
44"										TDP												
45"																						
46"																						
47"		TT																			TDP	
48"																						
49"																						
50"	TDP																					
51"				TDP											TT							
52"													TT									
53"																						
54"																						
55"	TT																					
56"		TDP																				
57"																						
58"					TT																	
59"																						
60"																						

	42'	43'	44'	45'	46'	47'	48'	49'	50'	51'	52'	53'	54'	55'	56'	57'	58'	59'	60'	61'	62'	
1"																						
2"																						
3"																						
4"																						
5"																						
6"																						
7"																						
8"																						
9"																						
10"			TDP																			
11"																						
12"																						
13"																						
14"																						
15"																						
16"																						
17"																						
18"																						
19"																						
20"																						
21"																						
22"																						
23"																						
24"																						
25"																						
26"																						
27"																						
28"																						
29"																						
30"																						
31"																						
32"																						
33"																						
34"																						
35"																						
36"																						
37"																						
38"																						
39"																						
40"																						
41"																						
42"																						
43"																						
44"																						
45"																						
46"																						
47"																						
48"																						
49"																						
50"																						
51"																						
52"																						
53"																						
54"		TT																				
55"																						
56"																						
57"																						
58"																						
59"																						
60"																						

Anexo 8 - Ficha de Registo para a Análise dos Comportamentos de Ensino

FICHA DE OBSERVAÇÃO

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS RELACIONADOS COM AS PRINCIPAIS FUNÇÕES DE ENSINO - REGISTO DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

TREINO Nº:	MODALIDADE:	LOCAL:	TREINADOR:
------------	-------------	--------	------------

	0'	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'	
1"																						
2"																						
3"																						
4"																						
5"																						
6"																						
7"																						
8"																						
9"																						
10"																						
11"																						
12"																						
13"																						
14"																						
15"																						
16"																						
17"																						
18"																						
19"																						
20"																						
21"																						
22"																						
23"																						
24"																						
25"																						
26"																						
27"																						
28"																						
29"																						
30"																						
31"																						
32"																						
33"																						
34"																						
35"																						
36"																						
37"																						
38"																						
39"																						
40"																						
41"																						
42"																						
43"																						
44"																						
45"																						
46"																						
47"																						
48"																						
49"																						
50"																						
51"																						
52"																						
53"																						
54"																						
55"																						
56"																						
57"																						
58"																						
59"																						
60"																						

	21'	22'	23'	24'	25'	26'	27'	28'	29'	30'	31'	32'	33'	34'	35'	36'	37'	38'	39'	40'	41'	
1"																						
2"																						
3"																						
4"																						
5"																						
6"																						
7"																						
8"																						
9"																						
10"																						
11"																						
12"																						
13"																						
14"																						
15"																						
16"																						
17"																						
18"																						
19"																						
20"																						
21"																						
22"																						
23"																						
24"																						
25"																						
26"																						
27"																						
28"																						
29"																						
30"																						
31"																						
32"																						
33"																						
34"																						
35"																						
36"																						
37"																						
38"																						
39"																						
40"																						
41"																						
42"																						
43"																						
44"																						
45"																						
46"																						
47"																						
48"																						
49"																						
50"																						
51"																						
52"																						
53"																						
54"																						
55"																						
56"																						
57"																						
58"																						
59"																						
60"																						

	42'	43'	44'	45'	46'	47'	48'	49'	50'	51'	52'	53'	54'	55'	56'	57'	58'	59'	60'	61'	62'
1"																					
2"																					
3"																					
4"																					
5"																					
6"																					
7"																					
8"																					
9"																					
10"																					
11"																					
12"																					
13"																					
14"																					
15"																					
16"																					
17"																					
18"																					
19"																					
20"																					
21"																					
22"																					
23"																					
24"																					
25"																					
26"																					
27"																					
28"																					
29"																					
30"																					
31"																					
32"																					
33"																					
34"																					
35"																					
36"																					
37"																					
38"																					
39"																					
40"																					
41"																					
42"																					
43"																					
44"																					
45"																					
46"																					
47"																					
48"																					
49"																					
50"																					
51"																					
52"																					
53"																					
54"																					
55"																					
56"																					
57"																					
58"																					
59"																					
60"																					

Anexo 9 - Análise dos Comportamentos de Ensino - Ficha de Registo Preenchida

	0'	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'	15'	16'	17'	18'	19'	20'
1"	Is												IV		IV	OB			A+el		
2"	Id									I sim					OB						
3"													OR				OR		OR		
4"	Is		OB					A-en		Id					FB						
5"								OB						OB	OB						FB
6"	OB																			OB	Is
7"												FB				FB					
8"									FB					OB							
9"			FB							FB							OB		FB		
10"			OB		Is						OB										FB
11"												OB		FB		OR					
12"	IV									Is				OB							IV
13"					OB									OR		OR					OR
14"									OB	FB						IV					
15"														OB							
16"										OB					Ida				OB	FB	
17"										FB							OR				
18"			Id																	OR	OB
19"		OR														A-el			FB		
20"			OB												FB						OB
21"	OB	Id												OB		OR	OB				
22"		OB								OB				FB		OB					
23"	IV			OR							A-h							OB	OR		
24"										FB				IV		FB					
25"				Id	OR									OB		OB					OR
26"		A-h	FB	OB										OB							Is
27"																			FB		
28"			OB							OB						I sim					
29"																					
30"										OR						FB	FB		OB		
31"		Id		A-en							OB						OR				OB
32"		OB				Is		FB		OB										FB	
33"				OB				OB													FB
34"																					
35"			Id	Id																	
36"			OB	OB		OB				FB				FB		OB				OR	
37"	OR													OB		OR					
38"	Id	A-h				FB								FB							
39"																Is					
40"	OB	OB			Is	OB															
41"										OR						OB	FB			OB	
42"		Is					OR	FB								OB					
43"		OB				A-el					FB	OR	A-h								
44"	Is				OB											FB					
45"		FB				OR					OB				FB		IV	OR			
46"	OB	OB				A-al	Is														
47"				Id						OR							OB			OR	
48"			Is	OB		OB				OB							OR				OB
49"																					
50"			OB										OB								
51"							OB			FB	FB		OB								
52"		A-h								Ida	OB					OR					
53"								OB									OB				
54"										OB									OB	OB	
55"													FB	IV		FB					
56"	Is												OR			OB					
57"				Id																	A+el
58"	OB			OB							FB										
59"											OB		A+e			FB			FB	OB	
60"																OB		FB	OR		OB

	21'	22'	23'	24'	25'	26'	27'	28'	29'	30'	31'	32'	33'	34'	35'	36'	37'	38'	39'	40'	41'
1"						OR	OB														
2"			FB					FB			IV										
3"			OR				FB			FB											
4"			A-en			Is		OR					OB								
5"	FB	OB																			
6"	OR				OR		OR			OR		FB									
7"																					
8"			OB									OB									
9"																					
10"																					
11"														OB							
12"											OB						OR				
13"																					
14"		O	OR									OB	OR								
15"				OR	OB			OB	OB												
16"																					
17"			FB													OB					
18"			OR								FB										
19"	OB				FB														FB		FB
20"					OR																
21"		IV																			OB
22"	FB			OB		OB	OB	FB					OB	O		FB					
23"			OB						FB			OR									
24"								OR	OR	OB	A-h										
25"	OR																Is		A-h		FB
26"						FB	FB														
27"																	OB				OB
28"													FB			IV			OB		
29"		OB	OR		OB		OR														
30"				OR					FB				OR		OB				IV	OR	
31"	OB							OB		FB				FB	A-en						
32"						OR															
33"				O											OB					FB	
34"		OR									OB			OB			O				
35"		OB																		OB	
36"																					
37"													OB								
38"	OR				Ida		OB	FB	OB												
39"								OR						A+el							
40"			IV																		
41"	OB					Is					FB			OB							
42"												OB					OB				
43"							FB						FB	FB	FB						
44"										OB	OR		OB								
45"				OR			A-el		FB					OB							
46"		OR			Isim				OB			FB	FB								
47"								OB													OB
48"		OB							FB			OR									
49"					Ida	OB							A-en				OB				
50"	A-el						OR		A-h						OB						
51"				O		FB				FB		A-el				FB					IV
52"													OR								
53"								FB				OR	Is								
54"	FB																				
55"	OR					OR		OR		OB											OB
56"							OB							IV	FB	A-el					
57"											OB		OR				OB				
58"																					
59"					A-en				OB												
60"																					

	42'	43'	44'	45'	46'	47'	48'	49'	50'	51'	52'	53'	54'	55'	56'	57'	58'	59'	60'	61'	62'	
1"																						
2"																						
3"																						
4"																						
5"																						
6"																						
7"																						
8"																						
9"																						
10"			Is																			
11"			Id																			
12"																						
13"																						
14"			Is																			
15"																						
16"	FB																					
17"	OB																					
18"																						
19"																						
20"																						
21"																						
22"																						
23"																						
24"	FB																					
25"																						
26"	OB																					
27"																						
28"																						
29"																						
30"																						
31"																						
32"																						
33"																						
34"																						
35"																						
36"																						
37"																						
38"																						
39"																						
40"																						
41"																						
42"																						
43"																						
44"																						
45"																						
46"																						
47"																						
48"																						
49"																						
50"																						
51"	FB																					
52"																						
53"		OR																				
54"	OB																					
55"																						
56"	FB																					
57"																						
58"	OB	FB																				
59"		OR																				
60"																						

Anexo 10 - Ficha de Registo para a Análise Multidimensional do Feedback Pedagógico

FICHA DE OBSERVAÇÃO
REGISTO DO PROTOCOLO DOS FEEDBACKS PEDAGÓGICOS DA AULA

TREINO Nº:	MODALIDADE:	LOCAL:	TREINADOR:	OBSEVADOR(ES):
-------------------	--------------------	---------------	-------------------	-----------------------

Nº	Obj.	For.	Dir.	Mom.	Cont.
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					

43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						
50						
51						
51						
53						
54						
55						
56						
57						
58						
59						
60						
61						
62						
63						
64						
65						
66						
67						
68						
69						
70						
71						
72						
73						
74						
75						
76						
77						
78						
79						
80						
81						
82						
83						
84						
85						
86						
87						
88						
89						
90						
91						
92						

Anexo 11 - Análise Multidimensional do Feedback Pedagógico – Ficha de Registo Preenchida

Nº	Descrição do Feedback	Objetivo	Forma	Direção	Momento	Contexto
1	Para ali, bora!	P	A	C	Du	S
2	É assim	P	Mi	C	Ap	S
3	Bora, anda	P	A	Al	Du	S
4	Bora	P	A	Al	Du	S
5	Ainda ficaste a escolher a mão?	I	A	Al	Ap	S
6	Ainda ficaste a escolher a mão para ver com qual é que fazias?	I	A	Al	Ap	S
7	Então com que mão é que tu bates?	I	A	Al	R	S
8	Bora	P	A	C	Du	S
9	Anda tu também	P	A	Al	Ap	S
10	Ei, que brutalidade	AV	A	G	Ap	S
11	Está mal ele	D	A	G	Ap	S
12	Isso, cotovelo aí	P	Mi	Al	Du	S
13	Boa!	AV	A	Al	Ap	S
14	Perna para fora	P	A	Al	Du	S
15	Boa!	AV	A	Al	Ap	S
16	Vira-te, puxa-o para a frente	P	A	Al	Du	M
17	Puxa-o para a frente, puxa para a frente	P	A	Al	Du	M
18	Bora, tens que o puxar para a frente	P	Mi	Al	Du	M
19	Quase...	AV	A	Al	Ap	S
20	Boa!	AV	A	Al	Ap	S
21	Ele tira, quando tu rodares ele tira	P	Mi	Al	Du	S
22	Boa, vamos!	AV	A	G	Du	S
23	Boa!	AV	A	G	Ap	M
24	Boa!	AV	A	G	Ap	M
25	Tens que rodar bem António, não podes ficar a meio	P	A	Al	Du	M
26	Tens que rodar mesmo	P	A	Al	Du	M
27	Boa!	AV	A	Al	Ap	M
28	Boa!	AV	A	G	Ap	M
29	Foi muito bem feito agora!	AV	A	G	Ap	S
30	Agora foi bem feito RET	AV	A	G	R	S
31	Quase que fazias um buraco no chão	D	A	Al	Ap	S
32	Não és tu António, não és tu	P	A	Al	Du	S
33	Boa!	AV	A	Al	Ap	S
34	Anda que ele já está à tua espera	P	A	Al	Du	M
35	Vai Paulo, começa a andar para trás	P	Mi	Al	Du	M
36	Roda, roda, pé para fora	P	A	Al	Du	M
37	Boa!	AV	A	Al	Ap	S
38	Vamos, vira, roda	P	A	Al	Du	M
39	Roda, roda, roda	P	A	Al	Du	M
40	Pé para fora	P	A	Al	Du	M
41	Boa!	AV	A	Al	Ap	M
42	Vamos!	P	A	C	R	S
43	André tens que rodar	P	A	Al	Du	S
44	Tens que ficar a olhar para aquele lado	P	A	Al	Ap	S
45	Pois... só rodaste metade	D	A	Al	Ap	S
46	Pois, bora!	P	A	Al	Ap	S
47	Vira	P	A	Al	Du	S
48	Tens que ser mais rápido RET	P	Mi	Al	Du	M
49	Ao contrário	P	A	Al	Du	S
50	Bora!	P	A	C	Du	S
51	Mais rápido António	P	A	Al	Du	S
52	Boa!	AV	A	Al	Ap	S
53	Roda, rápido, roda, roda, roda	P	A	Al	Du	M
54	Não!	AV	A	Al	Du	S
55	Levanta, levanta, outra vez, outra vez, outra vez	P	A	Al	Du	M
56	Vamos, faz!	P	A	Al	Ap	S
57	Tens que rodar mesmo, rodar, rodar, rodar	P	Mi	Al	Du	M
58	Ok, percebido?	I	A	Al	Ap	S
59	Tens que rodar mesmo	P	Mi	Al	Du	S
60	André tens que rodar mais rápido, está bem?	I	A	Al	Du	M

61	Tens que rodar mais rápido!	P	A	AI	R	M
62	Se vão fazer aí vão cair fora	P	A	G	Du	S
63	Mais rápido a rodar Paulo	P	A	AI	Du	S
64	Estão muito devagarinho	D	A	C	Du	S
65	Tens que ser mais rápido a rodar	P	Mi	AI	Du	M
66	Roda, roda, roda, roda, roda	P	A	AI	Du	M
67	Isso, boa!	AV	A	AI	Ap	S
68	Boa!	AV	A	AI	Ap	S
69	Tens que rodar mais António	P	A	AI	Du	M
70	António, tens que rodar mais	P	Mi	AI	R	M
71	Tens que rodar, tens que ficar virado para ali	P	Mi	AI	R	M
72	Boa!	AV	A	AI	Ap	M
73	Não!	AV	A	AI	Ap	S
74	Então e não tens que andar?	I	A	AI	R	S
75	Começa a andar, começa a andar, começa a andar	P	Mi	AI	Du	M
76	Bora	P	A	AI	Du	S
77	E agora faz, faz agora	P	A	AI	Du	S
78	Boa, boa!	AV	A	AI	Ap	S
79	Vai António, rápido	P	A	AI	Du	S
80	Boa!	AV	A	AI	Ap	M
81	(Gesto com a cabeça a dar a indicação de iniciar a tarefa)	P	V	G	Du	S
82	Ao contrário Paulo, é o André que vai fazer	P	A	AI	Du	S
83	Está bem!	AV	A	AI	Ap	S
84	Tá bem André, estava bem!	D	A	AI	R	S
85	Estava bem!	D	A	AI	R	S
86	Boa!	AV	A	AI	Ap	S
87	Deita-o ao chão, bora	P	A	AI	Du	S
88	Isso, agarra	AV	A	AI	Du	S
89	Boa, levanta	AV	A	AI	Ap	S
90	Rápido!	P	A	C	Du	S
91	Agarra-o, agarra no chão	P	A	AI	Du	S
92	Boa	AV	A	AI	Ap	S
93	Levanta	P	A	AI	Du	S
94	Deita ao chão	P	A	AI	Du	S
95	Agarra	P	A	AI	Du	S
96	Boa!	AV	A	AI	Ap	S
97	Ok, levanta	P	A	AI	Du	M
98	Roda, projeta, agarra	P	Mi	AI	Du	M
99	Boa!	AV	A	AI	Ap	S
100	Agarra Paulo	P	A	AI	Du	S
101	Boa!	AV	A	AI	Ap	S
102	Tens que ser mais rápido a segurar no chão está bem?	I	A	AI	R	S
103	(Gesto a apontar para o chão e a indicar imobilização)	P	V	G	R	S
104	Boa!	AV	A	AI	Ap	S
105	Não!	AV	A	AI	Ap	S
106	Para lá, para aquele lado	P	Mi	AI	Du	S
107	Tem que ser para aquele lado	P	Mi	AI	Du	S
108	Que é para tu andares para trás	P	Mi	AI	R	S
109	Tu ali se andares para trás o António vai cair fora do tapete	P	A	AI	Du	S
110	Segura Paulo	P	A	AI	Du	S
111	Bora!	P	A	AI	Du	S
112	Vai, boa, segura, segura bem	P	Mi	AI	Du	M
113	Boa!	AV	A	G	Ap	S
114	Agarra!	P	A	AI	Du	S
115	Então o agarrar?	I	A	AI	R	M
116	Agarra André, agarra André	P	A	AI	Du	M
117	Boa!	AV	A	AI	Ap	M
118	Levanta Paulo	P	A	AI	Du	S
119	Boa!	AV	A	AI	Ap	S

120	Vira, boa	AV	A	Al	Du	S
121	Segura, segura Paulo	P	Mi	Al	Du	M
122	Segura, boa	P	A	Al	Du	M
123	Vai!	P	A	Al	Du	S
124	Agarra, ele é que te puxa para cima dele ainda por cima	P	Mi	Al	Ap	S
125	(Gesto a realizar a pega na manga com indicação de puxar)	P	V	G	Ap	S
126	Isto está bonito!	D	A	C	Ap	S
127	Quase...	AV	A	Al	Du	S
128	Estava quase António	D	A	Al	Ap	S
129	O André aproveitou bem	D	A	G	R	S
130	António cotovelo, cotovelo lá para dentro	P	Mi	Al	Du	M
131	Olha, a técnica que tivemos a fazer até agora meninos	P	A	C	Ap	M
132	Não era essa	P	A	C	R	M
133	Ficas a olhar para mim	D	A	Al	R	S
134	Viras as costas António	P	Mi	Al	Du	M
135	Vira as costas António	P	Mi	Al	Du	M
136	António, tens que fazer e virar	P	Mi	Al	Du	S
137	Já foste ao charco	D	A	Al	Ap	S
138	Levanta	P	A	Al	Du	S
139	Tens que meter o cotovelo e virar as costas	P	A	Al	Du	M
140	Tens que virar as costas, tens que rodar, bora	P	Mi	Al	Du	M
141	Vamos	P	A	Al	Du	S
142	Coloca e roda	P	A	Al	Du	S
143	Bora	P	A	C	Du	S
144	Vira as costas António	P	A	Al	Du	S
145	Boa!	AV	A	Al	Ap	S
146	Vira as costas agora	P	A	Al	Du	S
147	Está bonito!	D	A	C	Ap	S
148	Se tu estás parado Paulo não funciona	P	A	Al	R	M
149	Tens que o mexer	P	Mi	Al	R	M
150	Bora António	P	A	Al	Du	S
151	Isso, foi só força	D	A	Al	Ap	S
152	Tens que pôr a perna por fora Paulo	P	Mi	Al	Du	S
153	Boa!	AV	A	Al	Ap	S
154	André tens que atacar também	P	A	Al	Du	M
155	Não podes ficar só à espera	P	A	Al	Du	M
156	Isso André!	AV	A	Al	Du	S
157	Até ao fim até ao fim, faz até ao fim	P	A	Al	Du	M
158	Boa, outra vez	P	A	Al	Du	S
159	Muito bem!	AV	A	C	Ap	S

Anexo 12 - Dados Absolutos dos Comportamentos

Treinador	Contexto	Gestão do Tempo de Treino (s)				Comportamentos de Ensino												
		TÚ	TI	TT	TDP	Principais Funções de Ensino (s)								Instrução (s)				
						I	FB	OR	A	OB	IV	O	S	Sim	D	DA	SV	
A	JA	2657	155	384	2118	183	302	490	109	1339	178	58	115	14	24	30	0	
	JR	4717	791	449	3477	721	1439	287	40	1982	231	17	234	192	94	201	0	
B	JA	2326	657	441	1228	610	888	438	85	245	52	8	245	18	36	309	2	
	JR	3427	1400	377	1650	1479	869	386	32	628	12	21	663	519	269	28	0	
C	JA	2678	463	618	1597	544	978	693	159	259	34	11	307	83	79	75	0	
	JR	4857	1084	634	3135	1667	1108	707	94	1053	206	18	648	576	258	185	0	
D	JA	7840	2200	1951	3689	2217	2162	1463	137	830	672	359	1237	396	215	369	0	
	JR	3279	483	568	2228	517	808	554	192	924	204	80	266	105	42	104	0	

Legenda: TÚ - Tempo Útil | TI - Tempo de Informação | TT - Tempo de Transição | TDP - Tempo Disponível para a Prática | I - Instrução | FB - Feedback | OR - Organização | A - Afetividade | OB - Observação | IV - Interações Verbais | O - Outras | S - Simples | Sim - Simulação | D - Demonstração | DA - Demonstração Atleta | SV - Suporte Visual | s - Segundos

Treinador	Contexto	Análise dos Comportamentos de Ensino																	
		Análise Quantitativa do Feedback			Análise Multidimensional do Feedback (nº FB)														
		nº*	Taxa**	Frequência***	Objetivo				Forma			Direção			Momento			Contexto	
AV	D	P	I	A	V	Mi	C	G	At	Du	Ap	R	S	M					
A	JA	159	4.50	13.32	42	13	96	8	130	3	26	13	14	132	87	54	18	109	50
	JR	338	5.83	10.29	40	66	191	41	260	7	71	10	22	306	187	111	40	187	141
B	JA	244	11.92	5.03	42	25	145	32	203	4	37	15	27	202	147	70	27	155	89
	JR	226	8.22	7.30	28	29	145	24	197	3	26	20	35	171	148	61	17	136	90
C	JA	275	10.33	5.81	49	20	181	25	221	4	50	23	17	235	171	90	14	151	124
	JR	348	6.66	9.01	54	19	230	45	311	3	34	46	29	273	254	82	12	234	114
D	JA	389	6.31	9.48	69	42	248	30	298	4	87	29	53	307	242	116	31	216	173
	JR	255	6.87	8.73	46	25	156	28	223	3	29	54	20	181	143	82	30	136	119

Legenda: n^o FB – Número de Feedbacks | AV – Avaliativo | D – Descritivo | P – Prescritivo | I - Interrogativo | A - Auditivo | V – Visual | Mi – Misto | C – Classe | G – Grupo | At – Atleta | Du – Durante | Ap – Após | R – Retardado | S – Simples | M – Múltiplo

*a variável n^o FB é quantificada em número.

** a variável Taxa é quantificada em número de FB por minuto.

*** a variável Frequência corresponde a de quantos em quantos segundos é que ocorre o FB.

		Análise dos Comportamentos de Ensino					
		Análise Multidimensional da Afetividade (s)					
Treinador	Contexto	Afetividade (s)	Orientação		Objetivo		
			P	N	El	En	H
A	JA	109	13	96	25	27	57
	JR	40	11	29	2	13	25
B	JA	85	50	35	22	31	32
	JR	32	9	23	8	11	13
C	JA	159	104	55	96	18	45
	JR	94	13	81	12	50	32
D	JA	137	31	106	14	40	83
	JR	192	101	91	37	40	115

Legenda: P – Positiva | N – Negativa | s – Segundos | El – Elogio | En – Encorajamento | H – Humor

Anexo 13 - Dados Relativos dos Comportamentos

Treinador	Contexto	Gestão do Tempo de Treino (%)				Comportamentos de Ensino											
		TÚ	TI	TT	TDP	Principais Funções de Ensino (%)								Instrução (%)			
						I	FB	OR	A	OB	IV	O	S	Sim	D	DA	SV
A	JA	100	5.83	14.45	79.71	6.9	11.4	18.4	4.1	50.4	6.7	2.2	62.8	7.7	13.1	16.4	0
	JR	100	16.77	9.52	73.71	15.3	30.5	6.1	0.8	42.0	4.9	0.4	32.5	26.6	13.0	27.9	0.3
B	JA	100	28.25	18.96	52.79	26.2	38.2	18.8	3.7	10.5	2.2	0.3	40.2	3.0	5.9	50.7	0
	JR	100	40.85	11.00	48.15	43.2	25.4	11.3	0.9	18.3	0.4	0.6	44.8	35.1	18.2	1.9	0
C	JA	100	17.29	23.06	59.63	20.3	36.5	25.9	5.9	9.7	1.3	0.4	56.4	15.3	14.5	13.8	0
	JR	100	22.34	13.06	64.60	34.3	22.8	14.6	1.9	21.7	4.2	0.4	38.9	34.6	15.5	11.1	0
D	JA	100	28.06	24.89	47.05	28.3	27.6	18.7	1.7	10.6	8.6	4.6	55.8	17.9	9.7	16.6	0
	JR	100	14.73	17.32	67.95	15.8	24.6	16.9	5.9	28.2	6.2	2.4	51.5	20.3	8.1	20.1	0

Legenda: TÚ - Tempo Útil | TI - Tempo de Informação | TT - Tempo de Transição | TDP - Tempo Disponível para a Prática | I - Instrução | FB - Feedback | OR - Organização | A - Afetividade | OB - Observação | IV - Interações Verbais | O - Outras | S - Simples | Sim - Simulação | D - Demonstração | DA - Demonstração Atleta | SV - Suporte Visual | % - Percentagem

Treinador	Contexto	Análise dos Comportamentos de Ensino																	
		Análise Quantitativa do Feedback			Análise Multidimensional do Feedback (%)														
		nº*	Taxa**	Frequência***	Objetivo			Forma			Direção			Momento			Contexto		
			AV	D	P	I	A	V	Mi	C	G	At	Du	Ap	R	S	M		
A	JA	159	4.50	13.32	26.4	8.2	60.4	5.0	81.8	1.9	16.4	8.2	8.8	83.0	54.7	34.0	11.3	68.6	31.4
	JR	338	5.83	10.29	11.8	19.5	56.5	12.1	76.9	2.1	21.0	3.0	6.5	90.5	55.3	32.8	11.8	58.3	41.7
B	JA	244	11.92	5.03	17.2	10.2	59.4	13.1	83.2	1.6	15.2	6.2	11.1	82.8	60.2	28.7	11.1	63.5	36.5
	JR	226	8.22	7.30	12.4	12.8	64.2	10.6	87.2	1.3	11.5	8.9	15.5	75.7	65.5	27.0	7.5	60.2	39.8
C	JA	275	10.33	5.81	17.8	7.3	65.8	9.1	80.4	1.5	18.2	8.4	6.2	85.5	62.2	32.7	5.1	54.9	45.1
	JR	348	6.66	9.01	15.5	5.5	66.1	12.9	89.4	0.9	9.8	13.2	8.3	78.4	73.0	23.6	3.4	67.2	32.8
D	JA	389	6.31	9.48	17.7	10.8	63.8	7.7	76.6	1.0	22.4	7.5	13.6	78.9	62.2	29.8	8.0	55.5	44.5
	JR	255	6.87	8.73	18.0	9.8	61.2	11.0	87.5	1.2	11.4	21.2	7.8	71.0	56.1	32.2	11.8	53.3	46.7

Legenda: nº FB – Número de Feedbacks | AV – Avaliativo | D – Descritivo | P – Prescritivo | I – Interrogativo | A – Auditivo | V – Visual | Mi – Misto | C – Classe | G – Grupo | At – Atleta | Du – Durante | Ap – Após | R – Retardado | S – Simples | M – Múltiplo | % - Percentagem

*a variável nº FB é quantificada em número.

** a variável Taxa é quantificada em número de FB por minuto.

*** a variável Frequência corresponde a de quantos em quantos segundos é que ocorre o FB.

		Análise dos Comportamentos de Ensino					
		Análise Multidimensional da Afetividade (%)					
Treinador	Contexto	Afetividade (%)	Orientação		Objetivo		
			P	N	El	En	H
A	JA	100	11.9	88.1	22.9	24.8	52.3
	JR	100	27.5	72.5	5.0	32.5	62.5
B	JA	100	58.8	41.2	25.9	36.5	37.6
	JR	100	28.1	71.9	25.0	34.4	40.6
C	JA	100	65.4	34.6	60.4	11.3	28.3
	JR	100	13.8	86.2	12.8	53.2	34.0
D	JA	100	22.6	77.4	10.2	29.2	60.6
	JR	100	52.6	47.4	19.3	20.8	59.9

Legenda: P – Positiva | N – Negativa | El – Elogio | En – Encorajamento | H – Humor | % - Percentagem

Anexo 14 – Tratamento Estatístico

Análise da Gestão do Tempo de Treino

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
TI_p	4	23,6725	11,89474	14,73	40,85
TT_p	4	12,7250	3,38988	9,52	17,32
TDP_p	4	63,6025	10,96718	48,15	73,71
TI_JA_p	4	19,8575	10,66267	5,83	28,25
TT_JA_p	4	20,3450	4,64781	14,45	24,89
TDP_JA_p	4	59,7950	14,23774	47,05	79,71

Test Statistics^a

	TI_JA_p - TI_p	TT_JA_p - TT_p	TDP_JA_p - TDP_p
Z	-,365 ^b	-1,826 ^c	-,365 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,715	,068	,715

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

Análise dos Comportamentos relacionados com as Principais Funções de Ensino

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
INS_p	4	27,150	13,8801	15,3	43,2
FB_p	4	25,825	3,3009	22,8	30,5
ORG_p	4	12,225	4,6857	6,1	16,9
AF_p	4	2,375	2,4019	,8	5,9
OBS_p	4	27,550	10,4723	18,3	42,0
IV_p	4	3,925	2,4918	,4	6,2
OUT_p	4	,950	,9713	,4	2,4
INS_JA_p	4	20,425	9,6317	6,9	28,3
FB_JA_p	4	28,425	12,2650	11,4	38,2
ORG_JA_p	4	20,450	3,6373	18,4	25,9
AF_JA_p	4	3,850	1,7234	1,7	5,9
OBS_JA_p	4	20,300	20,0707	9,7	50,4
IV_JA_p	4	4,700	3,5128	1,3	8,6
OUT_JA_p	4	1,875	2,0156	,3	4,6

Test Statistics^a

	INS_JA_p - INS_p	FB_JA_p - FB_p	ORG_JA_p - ORG_p	AF_JA_p - AF_p	OBS_JA_p - OBS_p	IV_JA_p - IV_p	OUT_JA_p - OUT_p
Z	-1,095 ^b	-,365 ^c	-1,826 ^c	-,365 ^c	-1,095 ^b	-,368 ^c	-1,069 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,273	,715	,068	,715	,273	,713	,285

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

Análise Multidimensional da Instrução

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
I_S_p	4	41,925	8,1226	32,5	51,5
I_Sim_p	4	29,150	7,0694	20,3	35,1
I_D_p	4	13,700	4,2950	8,1	18,2
I_DA_p	4	15,250	11,2397	1,9	27,9
I_SV_p	4	,000	,0000	,0	,0
I_S_JA_p	4	53,800	9,6042	40,2	62,8
I_Sim_JA_p	4	10,975	6,8554	3,0	17,9
I_D_JA_p	4	10,800	3,8384	5,9	14,5
I_DA_JA_p	4	24,375	17,5963	13,8	50,7
I_SV_JA_p	4	,075	,1500	,0	,3

Test Statistics^a

	I_S_JA_p - I_S_p	I_Sim_JA_p - I_Sim_p	I_D_JA_p - I_D_p	I_DA_JA_p - I_DA_p	I_SV_JA_p - I_SV_p
Z	-1,095 ^b	-1,826 ^c	-,365 ^c	,000 ^d	-1,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,273	,068	,715	1,000	,317

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Análise Multidimensional do Feedback

Nº de Feedbacks, Frequência e Taxa

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
n_fb	4	291,75	60,489	226	348
taxa	4	6,8950	,99091	5,83	8,22
frequencia	4	8,8325	1,22677	7,30	10,29
n_fb_JA	4	266,75	95,115	159	389
taxa_JA	4	8,2650	3,44579	4,50	11,92
frequencia_JA	4	8,4100	3,80515	5,03	13,32

Test Statistics^a

	n_fb_JA - n_fb	taxa_JA - taxa	frequencia_JA - frequencia
Z	-,365 ^b	-,730 ^c	-,365 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,715	,465	,715

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

Análise Multidimensional do Feedback

Dimensão OBJETIVO

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
OBJ_AV_p	4	14,425	2,8826	11,8	18,0
OBJ_D_p	4	11,900	5,8861	5,5	19,5
OBJ_P_p	4	62,000	4,1849	56,5	66,1
OBJ_I_p	4	11,650	1,0472	10,6	12,9
OBJ_AV_JA_p	4	19,775	4,4245	17,2	26,4
OBJ_D_JA_p	4	9,125	1,6480	7,3	10,8
OBJ_P_JA_p	4	62,350	2,9727	59,4	65,8
OBJ_I_JA_p	4	8,725	3,3768	5,0	13,1

Test Statistics^a

	OBJ_AV_JA_p - OBJ_AV_p	OBJ_D_JA_p - OBJ_D_p	OBJ_P_JA_p - OBJ_P_p	OBJ_I_JA_p - OBJ_I_p
Z	-1,461 ^b	-,730 ^c	,000 ^d	-1,461 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,144	,465	1,000	,144

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Análise Multidimensional do Feedback

Dimensão FORMA

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
FOR_A_p	4	85,250	5,6513	76,9	89,4
FOR_V_p	4	1,360	,5123	,9	2,1
FOR_MI_p	4	13,418	5,1168	9,8	21,0
FOR_A_JA_p	4	80,500	2,8402	76,6	83,2
FOR_V_JA_p	4	1,503	,3629	1,0	1,9
FOR_MI_JA_p	4	18,050	3,1512	15,2	22,4

Test Statistics^a

	FOR_A_JA_p - FOR_A_p	FOR_V_JA_p - FOR_V_p	FOR_MI_JA_p - FOR_MI_p
Z	-1,095 ^b	-,730 ^c	-1,095 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,273	,465	,273

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

Análise Multidimensional do Feedback

Dimensão DIREÇÃO

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
DIR_C_p	4	11,553	7,6795	3,0	21,2
DIR_G_p	4	9,545	4,0438	6,5	15,5
DIR_AL_p	4	78,900	8,3158	71,0	90,5
DIR_C_JA_p	4	7,538	1,0034	6,2	8,4
DIR_G_JA_p	4	9,923	3,1704	6,2	13,6
DIR_AL_JA_p	4	82,550	2,7258	78,9	85,5

Test Statistics^a

	DIR_C_JA_p - DIR_C_p	DIR_G_JA_p - DIR_G_p	DIR_AL_JA_p - DIR_AL_p
Z	-,730 ^b	-,365 ^c	-,736 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,465	,715	,461

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

Análise Multidimensional do Feedback

Dimensão MOMENTO DE EMISSÃO

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
EM_DU_p	4	62,475	8,4073	55,3	73,0
EM_AP_p	4	28,900	4,3894	23,6	32,8
EM_R_p	4	8,630	4,0283	3,4	11,8
EM_DU_JA_p	4	59,825	3,5444	54,7	62,2
EM_AP_JA_p	4	31,300	2,4671	28,7	34,0
EM_R_JA_p	4	8,865	2,9426	5,1	11,3

Test Statistics^a

	EM_DU_JA_p - EM_DU_p	EM_AP_JA_p - EM_AP_p	EM_R_JA_p - EM_R_p
Z	-,730 ^b	-,730 ^c	,000 ^d
Asymp. Sig. (2-tailed)	,465	,465	1,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Análise Multidimensional do Feedback

Dimensão CONTEXTO

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
CON_S_p	4	59,750	5,7564	53,3	67,2
CON_M_p	4	40,250	5,7564	32,8	46,7
CON_S_JA_p	4	60,625	6,6057	54,9	68,6
CON_M_JA_p	4	39,375	6,6057	31,4	45,1

Test Statistics^a

	CON_S_JA_p - CON_S_p	CON_M_JA_p - CON_M_p
Z	-,365 ^b	-,365 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,715	,715

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Análise Multidimensional da Afetividade

Dimensão ORIENTAÇÃO

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A_P_p	4	30,500	16,1458	13,8	52,6
A_N_p	4	69,500	16,1458	47,4	86,2
A_P_JA_p	4	39,675	26,3979	11,9	65,4
A_N_JA_p	4	60,325	26,3979	34,6	88,1

Test Statistics^a

	A_P_JA_p - A_P_p	A_N_JA_p - A_N_p
Z	-,730 ^b	-,730 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,465	,465

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Análise Multidimensional da Afetividade

Dimensão OBJETIVO

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A_EL_p	4	15,525	8,6067	5,0	25,0
A_EN_p	4	35,225	13,4076	20,8	53,2
A_H_p	4	49,250	14,0993	34,0	62,5
A_EL_JA_p	4	29,850	21,4735	10,2	60,4
A_EN_JA_p	4	25,450	10,5958	11,3	36,5
A_H_JA_p	4	44,700	14,4907	28,3	60,6

Test Statistics^a

	A_EL_JA_p - A_EL_p	A_EN_JA_p - A_EN_p	A_H_JA_p - A_H_p
Z	-1,095 ^b	-,365 ^c	-1,461 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,273	,715	,144

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

Estatística de dados da Amostra**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	4	38	59	48,25	9,878
Valid N (listwise)	4				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Anos de Experiência JA	4	4	14	9,00	4,163
Anos de Experiência JR	4	16	30	24,75	6,397
Valid N (listwise)	4				