

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE DESPORTO DE RIO MAIOR
Mestrado em Psicologia do Desporto e Exercício

**A Comunicação dos Instrutores de Localizada e o
Clima Motivacional Percecionado pelos Praticantes**

Orientador - Professor Doutor Carlos Silva
Coorientadora – Professora Doutora Carla Borrego
Orientanda – Dr.^a Diana Eustáquio Sacoto

2016

Índice Geral

Índice de Quadros	4
Índice de Gráficos.....	6
Índice de Figuras	6
Índice de Anexos	6
Agradecimentos.....	7
RESUMO.....	8
Abstract	10
1. Introdução	12
2. Problema.....	14
3. Objetivos	16
4. Revisão da Literatura.....	17
4.1.Comunicação	17
4.2. Importância da comunicação no contexto de Fitness.....	18
4.2.1. Estudos acerca da comunicação (comportamento pedagógico) no contexto de <i>Fitness</i>	20
4.3. Motivação	25
4.3.1. Abordagens Teóricas da Motivação	26
4.4 Experiência Profissional.....	34
4.5 Caracterização da atividade de Localizada.....	39
5. Hipóteses de Estudo.....	41
6. Limitações	42
7. Metodologia	44
7.1.Caracterização da Amostra dos Instrutores	44
7.2.Caracterização da Amostra dos Praticantes	45
7.3. Definição das Variáveis	45
7.4. Instrumentos.....	45
7.4.1 Sistema de Observação	46
7.4.2. Questionário de Percepção do Clima Motivacional no Exercício (PMCEQp)55	
7.4.3 Taxonomia utilizada para medição da experiência profissional dos Instrutores	55
7.5 Equipamentos	56
7.6.Procedimentos	57

7.6.1 Recolha dos Dados	57
7.6.2 Fidelidade Inter e Intra-observador	58
7.7. Tratamento Estatístico.....	64
8. Apresentação e Discussão dos Resultados	65
8.1. Análise Descritiva das categorias da Comunicação.....	65
8.2. Análise Descritiva dos Comportamentos Pedagógicos (comunicação) dos instrutores em função dos grupos de experiência profissional, em todas as dimensões.....	66
8.3. Análise Comparativa do comportamento pedagógico (comunicação) dos instrutores em função da experiência profissional em todas as categorias.....	78
8.4. Análise Descritiva do clima motivacional percecionado pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores da atividade de Localizada.....	88
8.5. Análise Comparativa do clima motivacional percecionado pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores da atividade de Localizada.....	91
8.6. Análise Correlacional da comunicação no clima motivacional percecionado pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores de Localizada.....	92
9. Conclusões	95
10. Recomendações.....	101
11. Bibliografia.....	102
12. Anexos.....	113

Índice de Quadros

Quadro 1– Definição das categorias de cada critério do Sistema de Observação do Comportamento do Instrutor de <i>Fitness</i> – Aulas de Grupo.....	48
Quadro 2– Fidelidade inter-observadores de todas os Critérios e respectivas categorias.	59
Quadro 3 - Fidelidade Intra-observador do Observador 1 de todos os critérios e respectivas categorias.....	61
Quadro 4 - Fidelidade Intra-observador do Observador 2 de todos os critérios e respectivas categorias.....	62
Quadro 5 – Mínimo, Máximo, Média e Desvio Padrão dos critérios dos comportamentos pedagógicos (comunicação).	65
Quadro 6 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Instrução em cada grupo de experiência profissional.	66
Quadro 7 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Interação em cada grupo de experiência profissional.	69
Quadro 8 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Atividade em cada grupo de experiência profissional.	72
Quadro 9 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Controlo em cada grupo de experiência profissional.	73
Quadro 10 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Organização em cada grupo de experiência profissional.....	75
Quadro 11 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Forma em cada grupo de experiência profissional.	76
Quadro 12 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Direção em cada grupo de experiência profissional.	77
Quadro 13 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) do critério Outros Comportamentos em cada grupo de experiência profissional.	78
Quadro 14 – Normalidade das categorias do comportamento pedagógico (comunicação).	78
Quadro 15 – Teste Levene das categorias de comportamento pedagógico (comunicação) onde foi verificada normalidade em simultâneo nos 3 grupos de experiência profissional	81
Quadro 16 - Comparação com o teste One Way Anova nas categorias de comportamento pedagógico (comunicação).....	83

Quadro 17 - Comparação entre os grupos de experiência profissional 2 a 2, em cada categoria de comportamento pedagógico (comunicação) em que existiram diferenças significativas com o teste One Way Anova, utilizando o teste Mann-Whitney.	85
Quadro 18 - Comparação entre os grupos de experiência profissional em cada categoria de comportamento pedagógico (comunicação), utilizando o teste Kruskal-Wallis.	86
Quadro 19 - Comparação entre os grupos de experiência profissional 2 a 2, em cada categoria de comportamento pedagógico (comunicação) em que existiram diferenças significativas com o teste Kruskal-Wallis, utilizando o teste Mann-Whitney.	87
Quadro 20 – Mínimo, Máximo, Média e Desvio padrão das dimensões do Clima Motivacional.....	88
Quadro 21 – Máximo, Mínimo, Média e Desvio-padrão das dimensões do Clima Motivacional em cada grupo de experiência profissional.....	90
Quadro 22 – Comparação das dimensões do Clima Motivacional por grupo de experiência profissional, utilizando o teste F One Way Anova.	91
Quadro 23 - Comparação entre os grupos de experiência profissional 2 a 2 relativamente às dimensões do Clima Motivacional, utilizando o teste Tukey.....	91
Quadro 24 - Correlação dos comportamentos Pedagógicos (comunicação) no clima motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores de Localizada, utilizando o <i>R</i> de Pearson.	92

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Caracterização da amostra dos instrutores por grupos de experiência profissional.	44
Gráfico 2- Média dos critérios dos comportamentos pedagógicos (comunicação).....	65
Gráfico 3 - Média das dimensões do Clima Motivacional.	89
Gráfico 4 – Média das dimensões do Clima Motivacional por grupos de experiência profissional.	90

Índice de Figuras

Figura 1 – Teoria dos Objetivos de Realização (Nicholls,1984)	30
---	----

Índice de Anexos

Anexo I – Questionário de Percepção do Clima Morivacional no Exercício	113
Anexo II – Carta com o Pedido de Autorização aos Ginásios	114

Agradecimentos

Finalmente termina esta etapa da minha vida que foi marcada por muitos altos e baixos, muitos períodos de introspeção em que muitas vezes me perguntei se valeria a pena.....em que cheguei à conclusão que claro que sim....é desta....”custou” mas foi!

Quero deixar o meu agradecimento a todos os que me apoiaram nesta longa jornada:

Ao meu orientador Professor Doutor Carlos Silva pelos conselhos que me deu durante esta etapa.

Ao Professor Doutor Félix Romero pela ajuda na parte estatística, mas também pelo sorriso que teve sempre para dar nas fases de maior aperto.

A todos os ginásios, instrutores e praticantes que permitiram a recolha e publicação dos dados.

Às minhas queridas amigas Joana e Nádia pelas milhentas vezes que me deram na cabeça para não desistir e sempre me apoiaram. Obrigada pela Vossa Amizade.

Ao meu amigo Maravilha pois mesmo em silêncio sabia que estavas sempre lá.

À minha “Doutora” amiga Maura um obrigada por todo o apoio, pela persistência de que eu seria capaz, pela disponibilidade para me ajudar sempre que precisei e por toda a amizade.

À minha família pelo apoio incondicional e por me mostrar que nem tudo era mau quando tudo parecia tão turvo....a vocês Tia Candinha, Prima Maria, Mano Pedro e querida sobrinha (o teu abraço faz milagres).

Aos meus queridos Pais por todo o apoio e motivação que me deram durante esta fase e em que sempre acreditaram e me apoiaram. Por todas as palavras, conselhos e Amor. Sem vocês teria sido impossível.

Ao meu Grande Marido Paulo, pela força diária que me dás, por todo o apoio, por nunca me teres deixado desistir mesmo em momentos difíceis, por me acompanhares sempre em todas as decisões, por toda a motivação, pela paciência, por todas as palavras que me disseste quando eu mais precisava, por todos os olhares, por todo o teu carinho.....A ti o meu muito obrigada.

A todos vocês o meu muito Obrigada!

RESUMO

Os objetivos do estudo são a caracterização e comparação da comunicação (comportamento pedagógico) emitida pelos instrutores de *Fitness* nas aulas de Localizada em função da experiência profissional e a relação com clima motivacional percebido pelos praticantes.

Relativamente à amostra esta foi constituída por 15 instrutores de aulas de Localizada e 145 praticantes. A amostra dos instrutores foi dividida em três grupos de experiência profissional, grupo A (menos de 3 anos de experiência), grupo B (mais de 3 e menos de 5 anos de experiência) e grupo C (mais de 5 anos de experiência).

Foi utilizado o sistema de observação SOCIF (Franco,2009) com os critérios Instrução, Interação, Atividade, Controlo, Organização e Outros Comportamentos, adicionando os critérios Forma e Direção de outros autores (Piéron, 1999; Sarmiento, et. Al., 1998; Simões & Franco, 2006). Como instrumento foi também utilizado a versão Portuguesa do Questionário de Perceção do Clima Motivacional no Exercício (PMCEQp) de Cid, Moutão, Leitão, Alves e Thomas desenvolvido por Thomas e Barron (2006).

Relativamente aos comportamentos pedagógicos (comunicação) dos instrutores podemos concluir que, de uma forma geral, a maioria da comunicação dos instrutores é dedicada a comportamentos de Instrução e Controlo, seja qual for o grupo de experiência profissional.

Ao compararmos os 3 grupos de instrutores de *Fitness*, existem diferenças significativas nos critérios Forma, na categoria Auditivo e categoria Misto-Visual, no critério Interação, na categoria Pressão e no critério Atividade, na categoria Exercício Independente. Tanto na categoria Auditivo, como na categoria Misto Auditivo-Visual, encontramos diferenças significativas entre o grupo com menor experiência profissional (Grupo A) e o grupo com maior experiência profissional (Grupo C). Também no critério Interação, mais especificamente na categoria Pressão encontramos diferenças significativas entre o grupo B e o Grupo C. Já na categoria Exercício Independente, as diferenças significativas encontradas foram entre o grupo A e o Grupo B. Assim, a hipótese 1 foi parcialmente aceite.

Em relação à hipótese 2, esta foi parcialmente aceite, já que quando foi comparado o clima motivacional percebido pelos praticantes, em função da comunicação (comportamentos pedagógicos) e da experiência profissional dos instrutores, verificou-se que existem diferenças significativas entre o grupo A e o grupo C, na dimensão Mestria do clima motivacional. Quando

analisadas as médias das dimensões do clima motivacional, foi a dimensão Mestria que se destacou.

A hipótese 3 foi parcialmente aceite já que apenas se verificou existir correlação entre a experiência profissional dos instrutores e 3 constructos, a dimensão mestria, o critério instrução e o critério organização, bem como entre a dimensão mestria e a dimensão Performance e o critério Outros Comportamentos

Relativamente à dimensão mestria e experiência profissional, foi considerada uma associação linear muito baixa, no entanto, e pelo facto de ser negativa, significa que quanto maior for a experiência profissional dos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada, menos orientadas para a mestria são as suas comunicações.

Em relação à experiência profissional dos instrutores e o critério Instrução, verificamos que esta é uma associação linear positiva moderada, o que significa que quanto maior for a experiência profissional do instrutor de aulas de Localizada, maior será a utilização do critério Instrução. Existe também uma correlação negativa entre a experiência profissional e o critério Organização, que é considerada uma associação linear moderada e pelo facto de ser negativa, significa que quanto maior for a experiência profissional dos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada, menos frequentemente os instrutores utilizam o critério organização para se dirigir aos praticantes. Constatou-se que há uma correlação fraca negativa (-0.374) entre a mestria e a performance, com um nível de significância de 0,000. Ao analisarmos esta associação verificamos que, quanto mais a percepção dos atletas sobre a comunicação (comportamento pedagógico) dos instrutores for orientada para a Mestria, menor será a orientação percebida para a Performance. Verificou-se ainda que existe uma correlação entre a dimensão mestria e o critério Outros Comportamentos, com um nível de significância de 0,037 e um *R* igual a 0,542. Ao analisarmos esta associação verificamos que esta é uma associação linear positiva moderada, isto é, quanto mais orientada para a mestria for a comunicação dos instrutores (pela percepção dos praticantes), maior será a adoção de outros comportamentos na forma de comunicação do instrutor.

Palavras-Chave – Comunicação (Comportamentos Pedagógicos); Instrutores de Ginástica Localizada; Clima Motivacional, Experiência profissional.

Abstract

The purpose of this study is the characterization and comparison between the communication (pedagogical behavior) given by the Fitness instructors during Resistance Training, in function of their experience, and the perception of motivation by the practitioners.

The study's sample consisted of 15 resistance training instructors and 145 practitioners. The instructors were divided into three groups based on their professional experience: group A (less than 3 years of experience), group B (more than 3 and less than 5 years of experience) and group C (more than 5 years of experience).

We've used the SOCIF observation method (Franco, 2009) with the Instruction, Interaction, Activity, Control, Organization and Other Behaviors criteria, additionally, we've used the Form and Direction criteria from other authors (Piéron, 1999;.. Sarmento, et al, 1998 ; Simões & Franco, 2006). We've also used the Portuguese version of the Motivational Perception during Exercise survey (PMCEQp) Cid, Moutão, Piglet, Alves and Thomas developed by Thomas and Barron (2006).

Regarding the instructor's pedagogical behaviors (communication) we can conclude that, most of the instructor's communication is dedicated to Instruction and Control behaviors, regardless of their professional experience.

Comparing the three groups of fitness instructors, significant differences arise in the following criteria: Form from Auditory and Mixed Audio-Visual categories; Interaction in the Pressure category and, finally, Activity in the Independent Exercise category. Furthermore, we've found significant differences in the Audio category, as well as in the Mixed Audio-Visual category, between the groups with less experience (Group A) and the group with the longest professional experience (Group C). Additionally, we've found that for the Interaction criteria, specifically in the Pressure category, there are significant differences between the group B and Group C. In the Independent Exercise category, the most significant differences were between group A and Group B. Thus, the first hypothesis was partially accepted.

The second hypothesis, was partially accepted, since when we compared the motivational environment perceived by practitioners in terms of communication (pedagogical behaviors) and the professional experience of the instructors, we've found that there are significant differences between Group A and the group C in the Mastery dimension of the motivational environment. When we've analyzed the results of the average motivational environment, it was the Mastery dimension that stood out.

Hypothesis 3 was, again, partially accepted because there was only correlation between the professional experience and 3 constructs, the Mastery dimension, Instruction criteria and the Organization criteria, as well as between the dimensions Mastery and Performance and Other Behaviors criteria.

Regarding the Mastery dimension and professional experience, we considered a very low linear association, however, since it was negative, this means that the longer the experience of the Fitness instructors, the less oriented to Mastery the communication is.

In regards to the professional experience of the instructors and Instruction criteria, we found that this is a moderate positive linear association, which means the instructor's professional experience is directly proportional to the use of the Instruction criteria. There is also a negative correlation between the experience and the Organization criteria, which was considered a moderate linear association, being it negative means that, the instructor's experience is inversely proportional to the use of the Organization criteria to address the practitioners. We've observed that there was a weak negative correlation (-0.374) between the Mastery and Performance dimensions, with a significance level of 0.000. When analyzing this association, we've found that the more the athletes perceive the communication (pedagogical behavior) of the instructors as mastery oriented, the lower the perception for the Performance dimension it'll be. It was also found that there is a correlation between the Mastery criteria and Other Behaviors, with a significance level of 0.037 and an R value of 0.542. When analyzing this association, we found that this is a moderate positive linear association, that is, the more oriented to mastery the instructor's communication is, the greater the adoption of Other Behaviors will be, in the instructor's communication.

Key-Words: – Communication (Pedagogical Behavior); Resistance Training Instructors; Motivational Environment; Professional Experience.

1. Introdução

Ao longo dos anos com o desenvolvimento da nossa sociedade o ritmo de vida está cada vez mais alucinante, no entanto existe um objetivo comum a todos, a qualidade de vida que se define como sendo o grau de coincidência entre a vida real e as expectativas do indivíduo, refletindo a satisfação de objetivos e sonhos próprios de cada indivíduo (Calmeiro & Matos, 2004). Esta é importante para o nosso bem-estar físico, emocional, social, mental e espiritual e para que se possa viver e trabalhar com mais eficiência.

Dados os problemas de saúde associados ao sedentarismo, o sedentarismo da população é hoje uma das preocupações mundiais em termos de saúde pública (Armstrong, Balady, Berry, Davis, Davy, 2006)

A adoção de estilos de vida saudáveis contribui em grande parte para uma melhor qualidade de vida. Esta adoção contempla os efeitos da atividade física sobre o estado físico e mental dos indivíduos. Por esta razão é pertinente compreender a adesão ao exercício físico e de que forma esta se pode tornar mais eficaz.

“O exercício físico é imprescindível para a saúde de ser humano (...). No entanto, para que as pessoas nele participem e se mantenham, é necessário encontrar novos caminhos com diferentes abordagens. Neste domínio a Psicologia aplicada ao Exercício Físico pode ter um papel decisivo a desempenhar.” (Cid, Silva, & Alves, 2007)

A “indústria do *Fitness*” é uma área em desenvolvimento por todo o mundo com diferentes modalidades e profissionais com uma formação cada vez mais específica, cedendo grande enfoque à pessoa e seu bem-estar. Hoje em dia, o conhecimento científico é cada vez mais necessário na área do *Fitness*. Como tal, deve existir uma grande preocupação com a produção de conhecimentos direcionados para o profissional que atua no mercado de trabalho (Simões, 2008).

Sendo que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo é necessária uma adequada intervenção dos profissionais de Exercício para contribuir para a satisfação e motivação dos praticantes (Chelladurai, 1990) e conseqüentemente para a sua adesão à prática de Exercício.

Sabendo que influenciemos os outros pela nossa forma de estar, forma de agir, forma de comunicar é importante perceber como é que no contexto do Fitness a forma de comunicação dos instrutores influencia a motivação sentida pelos praticantes.

Portanto é importante perceber o modo de atuação dos instrutores, para tal e segundo Carosio (2001) podemos utilizar a observação que é um procedimento que nos permite conhecer a realidade e o modo de atuação dos profissionais de *Fitness* para poder analisar, refletir e atuar sobre essa prática.

Espera-se assim que o presente trabalho possa ser um contributo para esse conhecimento e futuras intervenções. Para melhor contextualizarmos seguimos para o problema em estudo.

2. Problema

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

A instrução, como técnica de intervenção que visa comunicar informação, é de elevada importância na direção de uma equipa.

Da mesma forma a observação sistemática dos comportamentos do treinador durante os treinos é um passo para a compreensão do processo de treino num determinado contexto (Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000).

Em determinados contextos a observação sistemática dos comportamentos do treinador durante os treinos é um passo para a compreensão do processo de treino (Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000), como também cruzar outras informações, tais como:

- ✓ o porquê do comportamento dos treinadores;
- ✓ o impacto do comportamento dos treinadores nos atletas;
- ✓ a perceção dos atletas acerca do comportamento dos treinadores;
- ✓ a perceção dos treinadores acerca da influência que o seu comportamento pode ter nos atletas.

Segundo Rodrigues (1997) e Rosado (2000) várias investigações têm evidenciado que os profissionais com mais experiência e mais qualificados têm maior competência no processo de diagnóstico e prescrição pedagógica devido a experiência profissional e as habilitações académicas.

Sabe-se que na área do Fitness o mercado é extremamente competitivo e está em constante mutação e evolução. Os próprios praticantes são bombardeados com informação e publicidades de ginásios. No entanto para manter o praticante ativo e retê-lo no ginásio, tem de se primar pela diferença. Essa diferença pode vir da forma de atuação dos instrutores, do clima motivacional que empregam na aula, entre outros.

Como se sabe, de uma maneira ou de outra, todos nós tentamos procurar as razões pelas quais nos envolvemos, ou não, numa determinada atividade.

A motivação humana desde sempre ocupa um lugar central na psicologia (Biddle, 2001).

No contexto da atividade física ou desportiva, esta temática também se tem desenvolvido de forma extensa, face a uma elevada e crescente adesão de indivíduos à prática física ou desportiva, a qual tem realçado a importância de compreender o impacto psicológico desta atividade.

No entanto, apesar do conhecimento sobre os efeitos positivos na saúde que a prática regular de exercício pode potenciar, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (2000), cerca de 60% da população nas sociedades industrializadas é sedentária. Apenas 25% da população adulta é regularmente ativa e só 10% é que faz exercício físico de forma vigorosa para que se possam obter benefícios (Dishman,2001).

É então necessário compreender de que forma pode a comunicação do instrutor, os seus comportamentos pedagógicos, influenciar na motivação (clima motivacional) percebida pelos praticantes e conseqüente aumento da adesão à prática de exercício físico.

Poder-se-á dizer que os instrutores devem ter um comportamento que promova a satisfação dos praticantes, para que assim seja mantida a adesão à prática de Exercício, evitando o abandono, elevando assim os níveis de prática de Desporto e Exercício em Portugal (Franco,2009).

Assim sendo, parece-nos pertinente apresentar um conjunto de questões que orientam a nossa investigação:

- Será que existem diferenças na comunicação (comportamento pedagógico) dos instrutores de localizados em função do nível de experiência profissional dos mesmos?
- Qual a influência do tipo de comunicação (comportamento pedagógico) utilizado pelo instrutor no clima motivacional percebido pelos praticantes?

3. Objetivos

O presente trabalho centra-se no estudo da comunicação (comportamentos pedagógicos) dos instrutores de *Fitness* em aulas de grupo, mais propriamente em aulas de localizada, e tem como objetivos:

O1: Caracterizar a comunicação (comportamento pedagógico) emitida pelos instrutores de *Fitness* nas aulas de Localizada nos critérios Instrução, Interação, Atividade, Controlo, Organização, Forma, Direção, Outros comportamentos e respetivas categorias.

O2: Comparar os grupos de experiência profissional em relação à Comunicação (comportamento pedagógico) nos instrutores de *Fitness* nas aulas de Localizada nos critérios Instrução, Interação, Atividade, Controlo, Organização, Forma, Direção, Outros comportamentos e respetivas categorias.

O3: Caracterizar o clima motivacional percecionado pelos praticantes relativamente à comunicação (comportamento pedagógico) dos instrutores em função da sua experiência profissional.

O5: Perceber se se verifica uma relação entre a comunicação (comportamento pedagógico) adotada pelos instrutores e o clima motivacional percecionado pelos praticantes.

4. Revisão da Literatura

4.1. Comunicação

A nossa vida é preenchida por uma grande quantidade de comunicação, nós falamos, lemos, escrevemos, gesticulamos, ouvimos, ensinamos, demonstramos, persuadimos, observamos, etc.

Numa primeira aproximação à definição de Comunicação, a palavra comunicação vem do latim “Communis” que significa “comum”, “entrar em relação com” (Lampreia, 1983: 23). Segundo o mesmo autor só há comunicação quando uma mensagem tem significado comum para os dois polos, emissor e recetor.

Santos (1998: 10) apresenta a seguinte definição “*Comunicar significa transmitir sentimentos casuais ou intencionais, de um ponto para o outro*”.

Segundo Mesquita (1997) “*a comunicação humana é um fenómeno inter-individual, interno-externo e individual-coletivo*”.

Os primeiros estudos das ciências sociais e humanas sobre comunicação apresentava uma ideologia comunicacional com uma estreita ligação às abordagens behavioristas, sendo a obra de Shannon & Weaver (1949), *Mathematical Theory of Communication*, a largamente aceite como uma das principais fontes para tais estudos (Littlejohn, 1982; Tavares, 1995; Fiske, 2002). Esta ideologia entendia a comunicação como uma relação entre uma fonte (emissor) que transmite uma mensagem por um canal, mensagem essa recebida, posteriormente, no outro extremo do mesmo canal, pelo destinatário (recetor). Uma definição instrumental que diluía num todo indiferenciado, os conceitos de Informação e Comunicação (Tavares, 1995).

Dada a diversidade de definições e de pontos de vista, concordamos com Fernandes (2000) quando refere que Comunicação significa “*tornar ou pôr algo em comum, partilhar ideias, informações, atitudes, sentimentos, emoções ou comportamentos; participar ou compartilhar algo com alguém, emana de tal conceito, que comunicar é expressar pensamentos, sentimentos e emoções, dar e receber informações ou estabelecer contactos com alguém*”, num intercâmbio dinâmico e interativo (Pestana, 2003).

Segundo Mesquita (1997), a comunicação humana é processada por dois níveis: o verbal e o não-verbal, havendo no entanto determinadas profissões, em particular as que estão relacionadas com o corpo e o movimento, em que a comunicação não-verbal assume extrema importância, na medida em que contribui de forma relevante para uma melhor percepção das coisas.

Para se ter sucesso em influenciar o outro e em permitir que o outro nos influencie – em ser um líder, um treinador ou um instrutor – é necessário dominar ambas as capacidades de comunicar: comunicação verbal e não-verbal (paraverbal).

A comunicação aparece integrada no nosso quotidiano e é um elemento fundamental no ambiente desportivo e de atividade física. Muitas vezes não importa o quão brilhante é o técnico na sua estratégia de planeamento e no conhecimento dos aspetos técnicos do exercício, o sucesso depende também da sua capacidade de comunicar com eficácia. Boas habilidades de comunicação estão entre os ingredientes mais importantes que servem para melhorar o desempenho e o aumento de praticantes de exercício. (Weinberg & Gould, 2007)

4.2. Importância da comunicação no contexto de Fitness

As componentes mais importantes de um programa de *Fitness* é o planeamento e a comunicação, na medida em que, qualquer organização, privada, pública ou sem fins lucrativos necessita de indicar o que deseja melhorar.

Comunicação é o “ato que o treinador utiliza para instruir, ou seja, para transmitir um conjunto de conhecimentos, ordens ou indicações.” (Santos, 2003)

Richheimer e Rodrigues (2000) acrescentam que a “arte” de saber comunicar pode ter influência no rendimento do atleta de uma forma positiva ou negativa.

De acordo com Rodrigues (1995a), a reação do aluno ao feedback pode ser um indicador fundamental da sua eficácia

O planeamento inclui os objetivos a alcançar, o que é necessário para atingir os mesmos, a forma como a organização irá funcionar para alcançar o patamar que deseja e os processos para a implementação do programa.

Cruz (1996) afirma que os professores desempenham um papel crítico e decisivo quando interagem e comunicam com os seus alunos. Este aspeto influencia muitas vezes o impacto positivo ou negativo da experiência desportiva.

A formação do treinador deve assumir um carácter permanente e acompanhar a evolução dos conhecimentos e da própria ciência do treino, pois o trabalho do treinador desportivo exige uma preparação técnica, pedagógica e científica adequada (Cordeiro 2003).

Desta forma, os instrutores necessitam de se sentir apreciados, valorizados e encorajados para haja esforço em alcançar os objetivos da melhor forma possível. Nas organizações os monitores trazem muitas vantagens, uma vez que, ajudam a encontrar melhores formas de aperfeiçoar a capacidade e procedimentos do programa a implementar (Howley & Franks, 1998).

Os mesmos autores defendem que os praticantes necessitam de informações básicas, tendo em conta o que o programa de *Fitness* pode ou não oferecer aos praticantes, com que períodos de evolução podem contar e que informação educacional fará aumentar o seu conhecimento de saúde e estatuto.

“Um professor de Fitness deve adotar um conjunto de procedimentos de forma a facilitar o ensino e levar os praticantes a realizar uma determinada aula de forma mais natural possível. Para além dos cuidados que devem ser tomados durante o planeamento da aula, existem determinados procedimentos e cuidados que o professor deve dominar durante a apresentação da mesma” (Franco & Santos, 1999).

De facto, o papel do instrutor num programa de *Fitness* é fundamental quer na sua construção, implementação e adesão. O instrutor de uma aula de grupo funciona como exemplo para os seus alunos e estes, através da aprendizagem por observação, seguem os seus movimentos à risca assim como todas as informações cedidas pelo próprio.

Para manter a motivação dos clientes e consequente adesão, os instrutores podem adotar algumas das estratégias que estão relacionadas com a emissão de *feedbacks* (Carron, Hausenblas, & Estabrooks, 1999).

O feedback é provavelmente um dos principais processos do sistema comunicacional, com maior impacto no grau de eficiência e eficácia da comunicação. Muitas comunicações falham devido ao facto dos intervenientes por razões diversas não darem nem pedirem “feedback”. O feedback tem várias funções, tais como: favorece a comunicação entre o emissor e o recetor, aumenta os potenciais de confiança, ajuda a reduzir ou mesmo a eliminar obstáculos, ajusta expectativas e necessidades, corrige possíveis erros do processo de comunicação, etc.

4.2.1. Estudos acerca da comunicação (comportamento pedagógico) no contexto de *Fitness*

A comunicação é um conceito bastante abrangente no contexto Educacional, bem como no contexto de *Fitness* o conceito de comunicação centra-se principalmente no feedback e no comportamento pedagógico adotado pelo instrutor. De acordo com Carlos (1995), o *feedback* pedagógico é um instrumento que o professor utiliza para veicular a informação aos seus alunos, e assim poder influenciar todas as suas aprendizagens, constituindo-se como um poderoso ato de comunicação e ensino. Vamos então referir alguns estudos que nos serviram de suporte para esta investigação.

A forma como os praticantes são tratados e se sentem pode gerar ou quebrar a atenção cedida na aula, sendo o instrutor o único interveniente com capacidades para influenciar os seus alunos.

Segundo Francis e Seibert (2000) em cada ano mais de 8 milhões de pessoas estão inseridas num grupo que pratica exercício, desde modalidades como, *Indoor Cycling*, *Hidroginástica CardioFitness*, *Kickboxing*, *Yoga*, e muitas outras atividades. Em todas estas atividades o grupo depende sempre de um instrutor para os ajudar e acompanhar no que for necessário para o seu sucesso. O sucesso de um grupo depende da capacidade do instrutor em transmitir os princípios básicos para a prática desportiva. Portanto, o ensino é talvez o papel mais importante a desempenhar pelo instrutor no *Fitness*, na medida em que a liderança inadequada é muitas vezes citada por praticantes como a razão da desistência da prática de exercício.

Segundo Cordeiro (2003) o sucesso da classe depende da capacidade do professor em administrar com segurança os princípios de instrução e prática. De facto, uma eficaz instrução pode ser o aspeto mais importante das normas do professor de aulas de grupo.

Por outro lado, segundo Francis & Seibert (2000) as técnicas de ensino permitem ao instrutor transmitir os seus conhecimentos e entusiasmo para os praticantes. Um instrutor de que utiliza a técnica de comando para o ensino, toma todas as decisões relativas à postura, ritmo e duração, enquanto os praticantes se limitam a seguir os movimentos do instrutor. Esta técnica é adequada quando os objetivos do instrutor são:

- Uma resposta imediata do participante;
- Participante tenta executar melhor que o modelo que o instrutor mostra;
- Controlo do participante;
- Segurança;
- Evitar alternativas e escolhas;
- Prolongar e manter os aspetos estéticos.

Este estilo é talvez o mais usual nas classes de *Fitness*, sendo habitualmente utilizado no aquecimento, retorno à calma e para a aprendizagem de novos exercícios. No entanto, o mesmo estilo permite pouco espaço para uma individualização. O praticante participa muito pouco nas decisões das capacidades físicas e tem poucas oportunidades para a interação social. Para o alcance destes e outros objetivos o instrutor tem que fazer uso de outras técnicas (Cordeiro 2003).

Observar e analisar, recolher e tratar informações, estabelecer relações sociais e trabalhar em grupo, comunicar com linguagens e a níveis diferentes, pressupõe uma cultura geral e uma experiência de vida, sem as quais os instrutores não estarão habilitados para enfrentar a diversidade de situações profissionais que o futuro lhes reserva. Para que o instrutor seja capaz de ensinar um grupo que pratica exercício físico é necessário que esteja familiarizado com determinados métodos, de forma a realizar uma seleção apropriada dos exercícios e movimentos de padrão, analisar as capacidades e modificar o que for necessário em função das populações especiais. Os instrutores devem ser capazes de adaptar as técnicas com o intuito de implementar a motivação nos praticantes para a prática do exercício físico. Assim sendo, o estilo de ensino escolhido é um fator muito importante, que determinará o sucesso na atividade, logo é necessário estar familiarizado com uma grande variedade de técnicas de ensino existentes (Cordeiro 2003).

Mosston (1981, cit. Cordeiro 2003) no decorrer da aula de *Fitness* identificou várias técnicas de estilo de ensino, embora cada uma delas tenham os seus objetivos específicos e seja possível a utilização de várias técnicas numa mesma aula. Os cinco estilos de ensino que são diretamente aplicáveis no decorrer de uma sessão denominam-se comando, prática, recíproco, a própria prestação e a inclusão no grupo, sendo cada estilo descrito e discutido nos termos da sua aplicabilidade prática nas aulas de *Fitness*.

O papel do instrutor envolve dirigir indivíduos e grupos com o objetivo básico de influenciar favoravelmente o seu progresso de desenvolvimento. Portanto, a forma de transmitir as informações, de indicar tarefas, supervisionar os praticantes e realizar intervenções pode constituir um problema básico do processo ensino aprendizagem da formação desportiva. É fundamental que os instrutores estejam aptos em todas as áreas de conhecimento. No entanto, a formação no âmbito do domínio pedagógico é definitivamente uma competência essencial (Cordeiro 2003).

Papadimitriou e Karteroliotis (2000) realizaram um estudo com 487 indivíduos, sobre quais os fatores que os clientes achavam mais importantes na qualidade dos centros privados de Desporto e de *Fitness*. Concluíram que o fator mais importante foi a qualidade dos instrutores, nomeadamente a sua responsabilidade; competência; a sua prontidão em ajudar; cortesia; a sua preocupação em conversar com os clientes para adequar os programas de exercício e a sua preocupação em explicar como utilizar os materiais. Os autores salientam ainda que a performance e o comportamento dos instrutores são determinantes muito importantes para o nível de qualidade atingido nestas organizações.

Segundo um estudo de Kennedy & Yoke (2005) em que comparavam a desistência entre praticantes regulares do exercício e praticantes com excesso de peso, concluíram que os últimos são os praticantes que mais desistem. Contudo, esta desistência não é explicada pela música ou rotina, mas sim pela sua preocupação em ser julgados e envergonhados pelos outros, ou seja pela comunicação.

Cloes, Laraki, Zatta & Piéron (2001) realizaram um estudo onde foram identificar as variáveis associadas à percepção dos instrutores e dos praticantes sobre os critérios relacionados com a qualidade dos instrutores de Aeróbica, a partir da aplicação de questionários construídos para o efeito. Os instrutores (n = 30) são 56.7% mulheres, 60% têm formação em Educação Física, 73.3% têm mais de 2 anos de experiência e 29.9% trabalham pelo menos 10 horas por

semana e os praticantes (n = 116) em que 92.4% mulheres, 83.2% com 40 ou menos anos de idade e 30.8% praticantes de Aeróbica há pelo menos 3 anos.

Concluíram que relativamente aos participantes as categorias organizam-se da seguinte forma por ordem decrescente de importância:

- Qualidades Humanas dos instrutores (salienta-se a importância do aspeto relacional nas atividades físicas de lazer)

- Dinamismo
- Aproximação Profissional
- Motivação do Grupo
- Competências Pedagógicas
- Nível Técnico
- Imagem
- Formação
- Diversos

Em relação à opinião dos instrutores o grau de importância das categorias é a seguinte (ordem decrescente):

- Qualidades Humanas dos instrutores
- Competências Pedagógicas
- Dinamismo
- Aproximação Profissional
- Imagem
- Formação
- Nível Técnico
- Motivação do Grupo
- Diversos

Constantino (2001) realizou um estudo numa aula de natação onde observou o comportamento de uma professora licenciada em Desporto e Educação Física com 7 anos de experiência em serviço docente.

Este autor concluiu que o comportamento mais utilizado pela professora durante a aula, foi o de observação (55%), seguido do de instrução (16,1%) e por último o de emissão de *feedback* (13,9%).

Os autores sugerem que seria importante (ao nível dos alunos iniciados) trabalhar com os instrutores para determinar qual o tipo de instrução que resultará de uma maior eficácia e conseqüentemente para um maior agrado dos alunos.

Num estudo realizado por Hernández e Murguía (2003) sobre quais os motivos que levam as mulheres a inscreverem-se em Ginástica de Manutenção, concluíram que o principal motivo que é a saúde, seguindo-se a diversão e a relação com os companheiros. No entanto, quando questionado ao diretor técnico do ginásio e à instrutora quais os motivos que estes achavam que tinham levado à inscrição destas participantes, não foi sequer mencionado o divertimento.

O mesmo acontece no estudo de Lippke, Knäuper e Fuchs (2003), onde parece não existir uma real preocupação dos instrutores em perceber o seu importante papel na motivação e adesão dos praticantes. Reforça-se deste modo a importância de formar os instrutores, no sentido de os alertar para a importância que a sua intervenção pode ter na motivação e adesão dos praticantes e de estes conhecerem diversas estratégias de intervenção para tal (Franco,2009)

Assim sendo, o instrutor necessita de encontrar uma forma de tornar a aula numa experiência positiva, em que, através da correção e recomendações cedidas de uma forma não ameaçadora, a realização de exercício físico seja mais confortável para os praticantes. Assim, se os praticantes estiverem mais confortáveis será mais fácil para eles voltarem, pois com a realização de atividade física só lhes trará vantagens a nível físico e psicológico, como por exemplo, estado de humor positivo e aumento da auto-estima. Os benefícios mentais e emocionais que derivam da experiência do grupo de exercício podem ser tão benéficos quanto os ganhos físicos (Kennedy & Yoke, 2005).

4.3. Motivação

Têm sido vários os estudos efetuados sobre os motivos que levam as pessoas a decidir iniciar ou manter uma atividade física. Atualmente ouvimos falar de motivação em quase todos os domínios da vida quotidiana.

Existem diversas áreas de estudo abrangidas na Psicologia do Desporto e do Exercício, no entanto a motivação é sem dúvida o tema que mais investigação tem produzido, sendo este um dos tópicos que os investigadores mais tempo e energia têm dedicado (Biddle & Mutrie, 2001).

No universo da psicologia, mais especificamente na área da motivação, uma das correntes mais estudadas atualmente relaciona-se com as orientações cognitivas (Duda, 1992, 1993 & Roberts, 1993).

Segundo Kingston, Harwood, & Spray (2006), a motivação tende a dominar a investigação em Psicologia nos últimos tempos, pois cerca de um terço dos estudos abordam este tema.

Isto deve-se ao facto da motivação assumir um papel extremamente importante nos diversos contextos da vida do ser humano, nomeadamente em quem pratica atividade física pois atua como um motor da realização (Dosil, 2008; Samulski, 2002; Weinberg & Gould, 2007).

Posto isto, seguidamente apresentamos algumas definições de motivação de vários autores.

Para Dosil (2008) pode definir-se a motivação como uma “variável psicológica que move o indivíduo face à realização, orientação, manutenção ou abandono de uma atividade física ou desporto”.

Para Roberts (2001) o conceito de motivação não é de fácil definição pois trata de um processo psicológico dinâmico e complexo. De uma forma geral o conceito refere-se à vontade que leva os indivíduos a iniciarem e a manterem um determinado comportamento, sendo influenciada por fatores sociais e cognitivos.

Segundo Samulski (2002), a motivação pode ser definida como a totalidade dos fatores que determinam a atualização de formas de comportamento dirigido a um determinado objetivo.

Neste sentido, a motivação pode ser vista como tudo aquilo que impulsiona, que determina a direção, intensidade e persistência do comportamento, fazendo com que o indivíduo tenha uma determinada forma de agir, levando com que o mesmo permaneça em qualquer atividade a que se proponha (Hagger & Chatzirantis, 2008).

Pode ser determinada por uma associação cognitiva que o sujeito faz das diversas situações, relativamente a uma série de fatores individuais e ambientais, sendo que a motivação para a realização da atividade resulta devido à junção destes dois fatores (Roberts, 2001; Samulski, 2002).

Segundo alguns autores (Alves, et al., 1996; Biddle & Mutrie, 2001; Kingston, et al., 2006), existem três componentes que estão compreendidas no conceito de motivação: **direção** (que está relacionada com a escolha de uma determinada atividade), **intensidade** (que diz respeito à quantidades de esforço que pode ser despendido na realização dessa atividade), e a **persistência** (que se relaciona com a continuidade ou não na atividade escolhida). Dosil (2008) por sua vez, acrescenta ainda uma dimensão de **resultado**, em que a define como as ilações que se podem retirar com a observação dos resultados alcançados na atividade física praticada.

Em suma, a motivação refere-se aos aspetos da ativação e intenção comportamental: energia, direção e persistência (Ryan & Deci, 2000c).

4.3.1. Abordagens Teóricas da Motivação

Existem muitos fatores que influenciam a motivação de um indivíduo, razão pela qual existem muitas teorias explicativas: “Aqueles fatores da personalidade, variáveis sociais e/ou cognições que entram em jogo quando uma pessoa realiza uma tarefa na qual é avaliada, entra em competição com os outros, e tenta mostrar um certo nível de mestria.” Roberts (1995, in Dosil, 2004, pp.132)

De acordo com Roberts (2001), existem pelas menos trinta e duas teorias sobre a Motivação. No entanto, existem duas delas que têm sido utilizadas para analisar os processos motivacionais nos últimos anos no domínio da Psicologia do Desporto e do Exercício e que os autores consideraram as mais contemporâneas abordagens teóricas. São elas a teoria da Auto-Determinação (SDT) e a Teoria dos Objetivos de Realização (AGT) (Kingston, et al.,2006).

No nosso estudo vamos desenvolver a Teoria dos Objetivos de Realização (AGT).

4.3.1.1. Teoria da Realização de Objetivos

De acordo com Roberts (1992), da análise dos trabalhos de autores como Maehr, Nicholls e Dweck, resulta a noção de que para se entender os comportamentos de realização dos indivíduos e a motivação, em todas as suas facetas, devem ser considerados o significado e a função desses comportamentos. A alteração de comportamento pode não ser resultado de uma alta ou baixa motivação, mas ser sim a manifestação de percepções diferentes em relação ao que é um objetivo apropriado nesse contexto.

Segundo Cruz (1996), a Teoria da Realização de objetivos é obra de autores que para além de aceitarem que a demonstração e percepção da competência pessoal são importantes para a motivação, focam também a importância da orientação para objetivos em contextos de realização.

A teoria dos objetivos de realização (AGT: *Achievement Goal Theory*) (Nicholls, 1984,1989), tem por base dois grupos de objetivos de realização, o grupo de orientação para a tarefa (mestria) e o grupo de orientação para o ego (performance), que possuem critérios diferenciados pelos quais os sujeitos avaliam a sua competência e definem o sucesso da sua participação para uma dada atividade.

De acordo com Nicholls (1984,1989) e Nicholls e Miller (1984), a AGT expressa que em contextos de realização de uma atividade, os sujeitos procedem com o objetivo principal de desenvolver ou demonstrar competência. A si próprios ou aos outros. Está implícito que os sujeitos desejem obter sucesso e ao mesmo tempo procurem evitar fracasso, na medida em que a obtenção de sucesso significa alta competência e o fracasso indica baixa competência.

Nicholls (1989) sustentou que quando uma pessoa se orienta para a Tarefa, a atividade é sentida mais como um fim. Assim sendo há uma maior probabilidade de satisfação. Enquanto que, segundo Dweck (1986) as pessoas que dão mais importância a objetivos relacionados com o rendimento estão essencialmente preocupadas com esses objetivos e com a demonstração de superioridade.

As orientações cognitivas têm influência em diversos parâmetros como:

- ✓ a escolha do grau de desafio das tarefas
- ✓ a persistência
- ✓ o esforço
- ✓ a demonstração de comportamentos apropriados ou inapropriados
- ✓ o próprio significado atribuído à atividade
- ✓ a ansiedade demonstrada
- ✓ a manutenção da concentração
- ✓ o prazer sentido
- ✓ o recorrer a novas estratégias
- ✓ percepção de competência.

Enquanto os objetivos de realização orientados para a Tarefa (Mestria) se relacionam com comportamentos de maior persistência e empenhamento (Ames, 1984, 1992c; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Duda, 1989, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 1984, 1992, 1993; Solmon & Boone, 1993), os orientados para o Ego (Performance) associam-se a comportamentos de menor persistência e de possível desistência (Ames, 1984; Dweck, 1986; Duda, 1992).

Para Nicholls (1984, 1989) existem duas formas de conceber a competência. A primeira forma é não diferenciada (orientação para a tarefa), os critérios auto-referenciados (percepção que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento e capacidade) são a base de relação para os níveis de competência e a dificuldade da tarefa. Isto é, quanto mais difíceis parecem ser as tarefas, mais o sucesso é indicativo de alta competência.

A forma diferenciada (orientação para o ego) é a segunda forma que refere que para a percepção de competência a aprendizagem é uma base insuficiente, uma vez que os níveis de competência e a dificuldade da tarefa são julgados por critérios normativos, ou seja, como altos ou baixos em função dos outros. Assim, a dificuldade da tarefa é feita por comparação interpessoal do esforço e do desempenho, ou seja é julgada pela performance dos outros. Quanto mais for esforço para a execução da tarefa, menor competência é percebida pelo sujeito.

Em consonância com esta teoria existem três fatores que interagem para determinar a motivação de uma pessoa (Weinberg e Gould, 2001):

- a) Objetivos de Realização (objetivos orientados para o resultado e objetivos orientados para a tarefa).
- b) Percepção de Capacidade (alta capacidade ou percepção de competência ou baixa capacidade ou percepção de competência).
- c) Comportamento Frente à Realização (desempenho, esforço, persistência).

Para a motivação individual ser compreendida devemos entender o que é que o sucesso e fracasso significam para ela. E a melhor maneira de o fazer é analisar a realização de objetivos do indivíduo e a forma como estes interagem com as suas percepções - ou percepção de capacidade – da sua competência.

Esta teoria é uma teoria interacionista, na qual se designa a importância considerável em ambas as disposições motivacionais dos indivíduos, como também para os elementos de situação que estão presentes no ambiente.

Existem várias interpretações, no entanto segundo Maehr & Nicholls (1980) existem dois tipos de objetivos de realização, que refletem o critério pelo qual os indivíduos julgam a sua competência e conseqüentemente definem o seu fracasso e sucesso desportiva, são elas:

- a) Objetivos de Tarefa.
- b) Objetivos para o ego.

Relativamente aos trabalhos realizados por Duda (2001), Duda e Nicholls (1992) e Escarti (2002) os indivíduos orientados para:

a) Tarefa (Mestria): No âmbito do Desporto, percebem como uma atividade fortalece a capacidade de cooperação e de responsabilidade social que fomenta o interesse pela aprendizagem de serem melhores cidadãos, pelo cumprimento de regras, pelo máximo esforço por melhorar a saúde e as próprias habilidades do desporto. Os indivíduos que se orientam mais para a tarefa regem a sua percepção de competência através de critérios auto-referenciados. A escolha das atividades é efetuada de forma a que estas sejam desafiadoras.

b) O Ego (Performance): os indivíduos orientados para o ego percebem a atividade como um sistema para a vida em sociedade, uma ajuda para adquirir maior conhecimento e estatuto

social, aumentar a popularidade e conseguir a riqueza económica. São indivíduos que focam a sua atuação no resultado comparativamente com os resultados dos outros.

Em relação à aplicação desta teoria no contexto da atividade física/exercício é relativamente recente. Existem dois fatores para que isto aconteça, segundo Petherick & Markland (2008), ainda se colocam questões teóricas, que estão relacionadas com o facto de saber se é ou não pertinente a aplicação dos objetivos de realização num contexto onde não existe uma manifestação direta do fator competitivo e da demonstração de habilidade aos outros. O segundo fator (Kilpatrick, Bartholomew & Riemer, 2003) deve-se ao facto de em termos práticos se colocarem problemas relacionados com a falta de instrumentos de medida válidos que permitam avaliar os objetivos de realização no contexto do exercício, o que contribuiu para diminuir a sua aplicação.

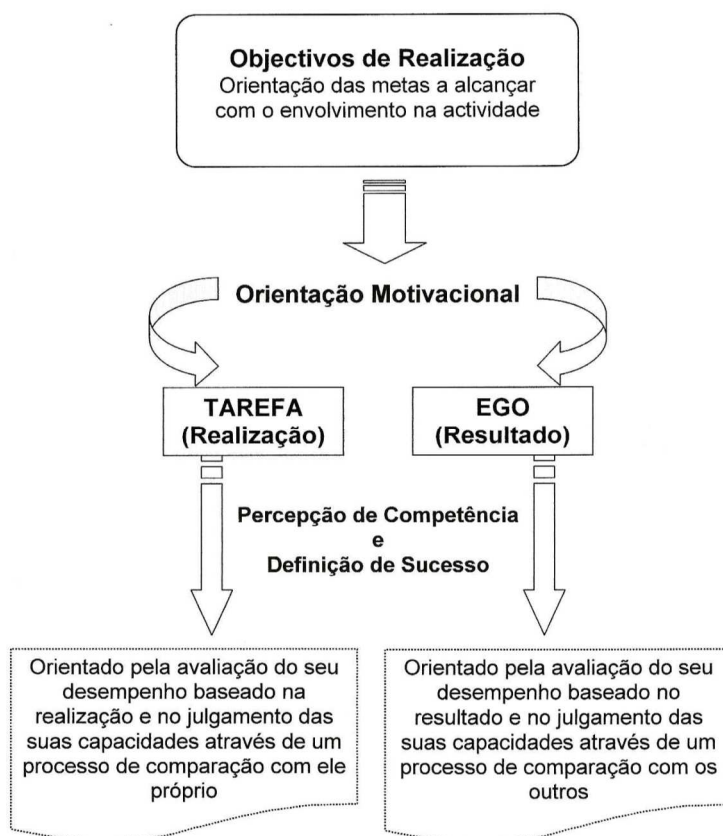


Figura 1 – Teoria dos Objetivos de Realização (Nicholls, 1984)
(retirado de Cid e Louro, 2010, p. 103)

Para Newton, Duda, & Yin (2000) a Teoria dos Objetivos de Realização é uma perspetiva sócio-cognitiva que estuda a forma como os sujeitos desenvolvem e processam os seus pontos de vista sobre a realização em diversos contextos sociais.

Mediante isto, o papel central desta abordagem está na forma como os sujeitos percebem o contexto social no qual atuam e não só na forma como as pessoas interpretam a realização.

Segundo alguns autores (Duda, 2001; Duda & Balaguer, 2007), as orientações motivacionais vão depender das primeiras experiências de socialização, daí que a orientação dos objetivos possa ser influenciada pelo clima motivacional (fatores situacionais), que é induzido pelos outros significativos (ex: pais/família, treinadores/instrutores, colegas treino/exercício). Isto é a orientação dos objetivos de realização e a percepção do clima motivacional do contexto de realização são duas dimensões da motivação que interagem entre si e que influenciam o comportamento do sujeito.

O papel fundamental desta abordagem está na forma como os indivíduos, neste caso praticantes, interpretam a realização e a forma como os sujeitos percebem o contexto social no qual operam.

Segundo Weinberg e Gould (2001), os Psicólogos do Desporto argumentam que uma orientação para a tarefa, mais frequentemente do que uma orientação para o resultado, poderá levar a uma forte ética de trabalho, à persistência e a ótimos desempenhos. Indivíduos orientados para o resultado terão maior dificuldade em ter uma alta percepção de competência. Estes indivíduos têm maior tendência a não considerar o esforço como causa de sucesso.

Os Psicólogos do Desporto têm-se vindo a debruçar sobre o estudo de como o clima motivacional está relacionado com as orientações voltadas para o objetivo e para o ego.

4.3.2. Clima Motivacional

Quando se procede ao estudo das orientações cognitivas, um aspeto a ter em conta é a própria situação de realização em que os indivíduos estão presentes, destacando-se o clima motivacional que se percebe no contexto (Ames, 1992a, 1992b).

O Clima motivacional está estreitamente ligado com a motivação e pode ser definido como o ambiente situacional induzido, que direciona os objetivos de uma ação em situações de desempenho.

Em cada contexto os indivíduos podem perceber, de forma diferente, qual a estrutura de objetivo que predomina, a qual se pensa corresponder ao objetivo das pessoas significativas desse meio social (Duda, 1992).

Por outras palavras, “as perspectivas disposicionais sobre a realização, associadas às influências dos agentes sociais, determinam o significado pessoal da realização, e o padrão cognitivo, afetivo e comportamental que o sujeito exhibe num determinado momento” (Ntoumanis & Biddle, 1999).

A premissa básica da perspectiva das pesquisas situacionais parte do pressuposto que a natureza das experiências individuais e a forma como o indivíduo as interpreta influenciam no grau de sua escolha: o ego e a tarefa que são salientadas e percebidas por ele dentro de um determinado contexto, seja na escola, no desporto ou na atividade física. Isto, portanto, influencia diretamente na percepção que o indivíduo tem e como ele vê o contexto social, o que contribui para que ele atinja o sucesso (Roberts, 2001).

Na área da atividade física, a percepção de um clima motivacional orientado para a tarefa tem sido associado a padrões motivacionais adaptativos, tais como: estratégias efetivas de aprendizagem, atitude positiva perante a atividade e aumento do esforço. Enquanto que, a percepção de um clima motivacional orientado para o ego tem sido associado a padrões motivacionais desajustados, principalmente: falta de competência, falta de motivação, diminuição do esforço e baixa persistência na tarefa (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Nicholls (1989) refere que num dado ambiente tanto pode predominar a aprendizagem e o aperfeiçoamento pessoal, em que se valoriza o esforço (clima orientado para a Mestria), como a competição interpessoal e a avaliação de habilidades por parte dos outros, em que vencer os pares é o principal indicador de sucesso (clima orientado para a Performance). Num mesmo contexto é normal que os diferentes indivíduos tenham percepções de clima diferentes, pois o clima motivacional sentido também é fruto da própria orientação desse indivíduo.

Roberts (1992; Treasure & Roberts, 1995) alega que uma abordagem da motivação em contextos de atividade física deve considerar os objetivos de realização e o clima motivacional. Visto que o clima motivacional percebido num determinado contexto influencia a orientação de um indivíduo para a Tarefa ou para o Ego. “Esta interação é importante na medida em que se

pode procurar obter respostas mais positivas intervindo ao nível dos contextos” (Theeboom, De Knop & Weiss, 1995).

Segundo Murcia, Blanco, Galindo, Villodre & Col (2007) que estudaram os efeitos da idade, da frequência da prática desportiva e do género na perceção do clima motivacional, a orientação de metas, o desfrute, a auto-motivação e os mediadores motivacionais, concluíram que o sexo masculino percebia-se como mais competente em relação ao sexo feminino, isto é, é mais orientado para o ego. O sexo feminino, por sua vez, apresentou maior necessidade de relacionamento com os outros. Relativamente à idade, foi o grupo de idade mais elevada que demonstrou ter maior auto-motivação e satisfação da necessidade de relação comparativamente aos grupos mais jovens.

Stipek (1984, in Fontaine & Faria, 1989) salienta os contextos de socialização, considerando que o desenvolvimento da motivação para a realização, parece depender da interação complexa entre mudanças individuais e mudanças no meio.

De acordo com Ames (1992), o clima motivacional subentende duas formas, o clima para a tarefa (mestria) e o clima orientado para o ego (performance). O primeiro é percecionado pelos colegas de equipa quando estes estão diretamente direcionados para melhorar, ou aprender, o treinador e pais focalizam-se na aprendizagem e progresso individual, os erros são vistos como parte do processo. O clima orientado para o ego é aquele em que existe comparação entre indivíduos, os erros são castigados e a demonstração de elevada capacidade é recompensada (Ames & Archer, 1988).

Num estudo elaborado por Murcia, Blanco, Galindo, Villorde e González (2007) foram analisados os efeitos da idade, do género e da frequência da prática desportiva na perceção do clima motivacional, a orientação de metas, os mediadores motivacionais, a auto-motivação e o desfrute. Utilizou-se uma amostra de 394 praticantes de exercício físico coletivo não-competitivo com idades compreendidas entre 12 e 54 anos. Os resultados revelaram que o sexo masculino possuía um maior clima-ego, estava mais orientado ao ego e percecionava-se como mais competente do que o sexo feminino, no qual pontuava mais alto na satisfação da necessidade de relacionar-se com os outros. O grupo de idade compreendida entre 24-54 anos, demonstrava maior auto-motivação, desfrute e satisfação da necessidade de relação com os demais do que os

grupos com idade mais baixa. Os sujeitos que praticavam exercício mais de três dias por semana mostraram-se mais orientados à tarefa do que aqueles que praticavam pontualmente.

Duda, Chi, Newton, Walling e Catley (1995) concluíram que indivíduos com os objetivos orientados para a tarefa ficam mais satisfeitos com a prática desportiva e estão mais interessados no prazer que o progresso lhes proporciona em desportos de lazer e Educação Física, quando em comparação com indivíduos focados no ego. Assim, indivíduos orientados para a tarefa apresentam uma maior tendência para adotar padrões de motivação intrínseca, enquanto que indivíduos orientados para o ego têm maior tendência para adotar motivações relacionadas com o reconhecimento e o *status* (White & Duda, 1994)

Klain *et al* (2014) realizaram um estudo acerca da motivação para a prática de exercício físico, observação de modelos motivacionais de adesão em contexto de academia e *personal training*. Este estudo teve como finalidade verificar a validade das relações estudadas pela Teoria dos Objetivos de Realização na predição da adesão a atividade física. Para avaliação do clima motivacional e dos objetivos de realização, recorreram às versões Portuguesas do *Goal Orientation in Exercise Measure e Perceived Motivational Climate in Exercise Questionnaire*. Os resultados revelaram que a orientação para Tarefa é mais elevada em ambos os gêneros e grupos de praticantes. Por outro lado, todas as variáveis subjacentes à teoria dos objetivos de realização correlacionam-se positivamente de forma significativa, em especial, entre o clima para a mestria e a orientação para a tarefa e entre o clima para a performance e a orientação para o ego. Por último o modelo de equações estruturais estudado demonstra que o clima para a mestria e para a performance tem um impacto direto sobre a orientação para a tarefa e para o ego, respetivamente, e estes por sua vez têm um efeito significativo sobre a adesão à atividade física.

4.4 Experiência Profissional

Claxton (1988) ao estudar treinadores de ténis refere que os treinadores que tinham experiência faziam mais questões para seus atletas do que os menos experientes. A categoria instrução foi a mais utilizada entre as principais funções do treinador. Em contrapartida, gestão, observação silenciosa e outros comportamentos representam cerca de 75% do tempo do treinador. Em razão dos treinadores de ténis, neste estudo ocuparem um tempo substancial do

treino em silêncio, gestão e outros comportamentos, uma primeira leitura poderá ser que eles não estavam a utilizar um comportamento interativo com os seus atletas.

Bloom, Crumpton & Anderson (1999) referem que a instrução tática foi a variável mais frequente sobre os comportamentos de ensino de um treinador “*expert*” de basquetebol, representando 29% dos comportamentos codificados. A seguir foram referidos os seguintes comportamentos: o incentivo (16%), instrução técnica (13.9%), elogio/encorajamento (13.6%), instrução geral (12%), reprimendas (6%) e outras seis categorias com menos de 3%. Verificou-se então, que quase um terço dos comportamentos de treino, relacionam-se com estratégias ofensivas e defensivas da sua equipa, diferentemente dos treinadores de nível inicial e intermediário, que geralmente focam o ensino de habilidades técnicas para seus atletas.

Potrac, Jones & Armour (2002) ao estudarem um treinador *expert* de futebol inglês, constataram a grande utilização de comportamentos de instrução, representando 57.53% de todos os comportamentos codificados, além disso os dados indicaram uma substancial taxa de elogio/reprimenda.

Num estudo efetuado por Rosado (2000), foi verificado que existem várias características individuais que afetam a prescrição técnica e a competência de diagnóstico, nomeadamente a experiência como treinador e a habilitação académica. O autor constatou que existe maior eficiência pelos professores especialistas, seguidos dos professores experientes, dos estagiários e dos monitores. Os especialistas são os mais eficientes na realização do processo de determinação do erro principal. Relativamente à competência de prescrição, não se verificaram diferenças na frequência de *feedback* entre os grupos com diferentes experiências profissionais, alertando o autor para o facto das questões da frequência terem pouco sentido. Foi também referido que o grupo dos especialistas apresentam um repertório superior de soluções motoras alternativas disponíveis para resolver as dificuldades manifestadas, em relação aos restantes grupos.

Rodrigues (1997) realizou um estudo na modalidade de voleibol, com professores profissionalizados e estagiários, comparando o modo de intervenção relativo ao *feedback*. Em relação à taxa de intervenção e de informação (*feedback* por minuto), a intervenção dos professores profissionalizados e os estagiários não se diferencia pela quantidade. Como resultados e segundo o autor, relativamente à dimensão Objetivo existem diferenças entre os profissionais e os estagiários, as quais poderão significar que os professores estagiários incidem mais sobre o conteúdo da execução motora, enquanto os profissionalizados dão maior atenção às

questões afetivas e motivacionais. Verificaram-se ainda diferenças significativas no *feedback* Prescritivo Negativo, possuindo os estagiários valores mais elevados. Na dimensão Forma, Direção e Momento, o estudo indica que predominaram os *feedbacks* do tipo Forma Auditiva, Direção Individual e Momento Imediatamente Após a Execução e que os estagiários apresentaram valores superiores na categoria Auditivo-Visual.

Em relação ao Referencial Geral e Específico constatou-se que os estagiários foram os que conseguiram intervir com maior frequência sobre a parte da execução, parecendo evidenciar uma maior capacidade de observação analítica do gesto técnico e ainda uma capacidade de intervenção mais concreta do que os profissionalizados. Os profissionalizados parecem mais preocupados com a questão do resultado da execução motora.

Verificou-se a existência de diferenças significativas na categoria *Feedback* Seguido de Observação quanto à dimensão Comportamento do Professor Após o *Feedback*, sendo a sua ocorrência superior nos profissionalizados, ficando estes com mais frequência a observar o aluno após a emissão de feedback, comparativamente aos estagiários.

Simões e Rodrigues (2009) realizou um estudo com o objetivo de caracterizar o *feedback* pedagógico emitido pelos instrutores de *Fitness* na atividade de Localizada. A amostra do estudo foi constituída por 62 instrutores de Ginástica Localizada, com diferentes níveis de experiência profissional como instrutor de *Fitness*: 3 ou menos anos de experiência (grupo A); mais de 3 até 5 anos de experiência (grupo B); mais de 5 anos de experiência (grupo C), distribuídos por Portugal. Foi utilizado um sistema de observação do feedback pedagógico (Piéron,1999) composto pelas dimensões Momento de Ocorrência, Retrospectiva, Forma, Objetivo, Afetividade, Direção, Acompanhamento de Prática Consequente ao *Feedback* e respetivas categorias.

Assim, verificou-se existirem diferenças significativas entre os 3 grupos de experiência profissional como instrutor de *Fitness* nas aulas de Localizada, relativamente à frequência de emissão de *feedbacks* por minuto, quando considerados todos os sujeitos. Relativamente à frequência de emissão de *feedbacks*/minuto, quando analisados os 3 grupos o grupo C (com mais de 5 anos de experiência) foi o que mais *feedbacks*/minuto emitiu; e o grupo B (com mais de 3 até 5 anos de experiência) o que menos *feedbacks*/minuto emitiu.

Constatou-se que o tipo de feedback emitido com mais frequência em cada uma das dimensões foi:

Forma: Auditiva (nos 3 grupos), Momento de Ocorrência: Concorrente (nos 3 grupos), Retrospectiva: Separado (nos 3 grupos), Objetivo: Avaliativo Positivo (no grupo A e C) e

Prescritivo Positivo (no grupo B); Direção: Individual (nos 3 grupos); Afetividade: Positiva (nos 3 grupos); Acompanhamento da Prática após Feedback: Ciclo de Feedback (nos 3 grupos).

Por sua vez, quanto ao comportamento de *feedback* observado em todos os grupos, constatou-se que os tipos de *feedback* menos emitidos foram os seguintes: Momento de Ocorrência, Terminal Retardado; Retrospectiva, Acumulado; Forma, Misto Visual - Quinestésico; Objetivo, Descritivo Negativo; Afetividade, Negativo; Direção, Grupo; Acompanhamento de Prática Consequente ao *Feedback*, *Feedback* Isolado.

Quando comparados os 3 grupos de experiência profissional verificou-se que existiam diferenças significativas entre os 3 grupos de experiência profissional dos instrutores nas dimensões Momento de Ocorrência (Concorrente; Terminal Imediato e Terminal Retardado) e Retrospectiva (Acumulado; Separado). Verificou-se existirem diferenças significativas entre os grupos os 3 grupos de experiência profissional dos instrutores na dimensão Forma, (Quinestésico). Nas dimensões Afetividade (Positivo e Negativo), Direção (Individual, Grupo e Classe) e Acompanhamento da Prática Consequente ao *Feedback* (*Feedback* Isolado; *Feedback* Seguido de Observação e Ciclo de *Feedback*) não se verificaram existirem diferenças significativas entre os 3 grupos.

Simões e Franco (2006) realizaram um estudo onde foram caracterizar o *feedback pedagógico* emitido pelos instrutores do programa *Body Pump*®, com diferentes tipos de habilitações académicas e com diferentes níveis de experiência profissional. A amostra do estudo foi constituída por 10 instrutores de *Body Pump*® experientes e 5 instrutores de *Body Pump*® inexperientes; destes instrutores 5 eram licenciados e 10 não licenciados. Para estudar o *feedback* emitido pelos instrutores de *Body Pump*®, foi utilizado um sistema de observação com 7 dimensões e 24 categorias (dimensão Objetivo, Forma, Direção, Afetividade, Momento de Ocorrência, Retrospectiva, Acompanhamento e respetivas categorias de *feedback*).

Estes autores verificaram ainda não existir diferenças significativas entre os instrutores experientes e inexperientes, ambos os grupos não licenciados, relativamente à ocorrência do tipo de *feedback* emitido, excetuando na dimensão direção, categoria grupo, em que os instrutores experientes apresentaram uma maior frequência de *feedbacks* deste tipo.

Os autores concluíram que relativamente à dimensão Forma, o tipo de *feedback* emitido com maior frequência foi o Auditivo, em ambos os grupos de instrutores. Os instrutores experientes utilizam mais frequentemente *feedback* misto Auditivo/Visual, do que os

inexperientes os autores verificaram também, que o tipo de *feedback* menos emitido foi o Visual nos instrutores inexperientes e o Quinestésico nos experientes.

Na dimensão Momento de Ocorrência concluíram que em ambos os grupos de instrutores emitiram com maior frequência *feedback* Concorrente. Raramente os instrutores emitiram *feedback* após algum tempo do término do exercício, ou seja, a categoria de *feedback* que foi emitida com menor frequência para ambos os grupos foi Terminal Retardado.

Na dimensão retrospectiva tanto os instrutores inexperientes como os experientes emitiram com mais frequência *feedbacks* separadamente sobre cada exercício, isto é, isolado.

Na conjugação das dimensões Objetivo e Afetividade, os autores constataram, que os inexperientes apresentam um valor mais elevado do que os experientes relativamente à categoria Avaliativo Positivo. As categorias Descritivo Positivo, Descritivo Negativo e Interrogativo têm uma ocorrência nula nos instrutores inexperientes e valores muito baixos nos instrutores experientes.

Os autores também referem que nas dimensões Direção e Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback os instrutores inexperientes apresentam maior frequência de emissão de *feedback* nas categorias Classe e Feedback Seguido de Observação que os instrutores experientes.

Relativamente aos instrutores de *Body Pump*® Não Licenciados e os Licenciados (ambos Experientes), verificaram-se diferenças significativas relativamente à ocorrência do tipo de *feedback* emitido, nas categorias Visual, Concorrente, Terminal Imediato, Isolado e Acumulado, não se tendo constatado diferenças significativas nas restantes categorias.

4.5 Caracterização da atividade de Localizada

Face às novas exigências e pressões colocadas pela sociedade moderna a prática regular de atividade física e de desporto de lazer tem crescido em popularidade como forma de procura para o bem-estar psicológico dos indivíduos. Ou seja a maioria das pessoas afirmam fazer atividade física porque se sentem bem porque as faz sentir melhor ou as ajuda a combater o stress e a pressão do dia-a-dia (Carron Hausenblas & Estabrooks, 2003).

A atividade física é tradicionalmente definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que aumente substancialmente o consumo de energia (ACSM, 2001).

Devís (2000) critica a definição de atividade física apenas como “movimento corporal”, por valorizar unicamente a dimensão biológica, pois segundo este autor a dimensão pessoal e sociocultural da prática de atividade física também são importantes.

Segundo Franco e Santos (1999) o conceito de “*Fitness*” traduzido para português corresponde a condição física. Nesta área existem diversas formas de exercício físico cujos objetivos essenciais conseguem dar resposta ao desenvolvimento de estruturas biológicas, que concorrem para a manutenção e promoção da saúde, da condição física e do bem-estar.

A atividade Localizada é uma modalidade de *Fitness* onde o indivíduo repete séries de exercícios que utilizam sobrecarga do próprio corpo e/ou de pesos livres (halteres, barras e caneleiras) para criar resistência muscular (Costa, 2001). Podem ainda ser utilizados elásticos como forma de sobrecarga.

Numa atividade de localizada, Costa (2001) refere que a aula deve ser estruturada em três fases: aquecimento, parte fundamental e relaxamento/alongamento.

O aquecimento é caracterizado por ser uma fase inicial, onde o principal objetivo é a preparação do organismo do indivíduo para a prática de atividade física, visando otimizar a sua *performance* para a fase fundamental. É também uma fase importante para protegê-lo de possíveis lesões.

A fase fundamental tem por objetivos fundamentais o desenvolvimento das capacidades físicas e conseqüentemente promover a condição física. É a fase responsável por desenvolver os conteúdos específicos visando atingir os objetivos gerais e específicos previamente planejados e definidos.

A fase final é o alongamento/relaxamento e tem como prioridade efetuar exercícios de alongamento dos grupos musculares específicos de acordo com o trabalho realizado na parte fundamental, evitando assim a manutenção dos processos de fadiga ou apenas minimizando os efeitos desses processos, com isso otimizando também a sua melhoria, o progresso da *performance*.

5. Hipóteses de Estudo

Em relação às hipóteses apresentadas, estas foram formuladas de acordo com os objetivos do estudo.

H1: Existem diferenças significativas na comunicação (comportamento pedagógico) adotada pelos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada em função do nível de experiência profissional, em todos os critérios e respectivas categorias do comportamento pedagógico.

H2: Existem diferenças significativas nas dimensões do Clima Motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada.

H3: Existe uma relação significativa entre a comunicação (comportamento pedagógico) adotada pelos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada e o clima motivacional percebido pelos praticantes, em função da experiência profissional dos instrutores.

6. Limitações

Os contributos que o presente trabalho pode trazer para a comunidade científica e profissionais de *Fitness*, estão naturalmente condicionados por um conjunto de limitações. Desta forma, identificam-se aqui algumas dessas limitações.

O primeiro obstáculo foi o pedido de autorização aos ginásios para podermos proceder às filmagens. Nem todos os ginásios autorizaram, e os que autorizaram houve alguma dificuldade na recolha das filmagens pois nem todos tinham aulas de Localizada regularmente com o mesmo instrutor.

Ainda como limitações das filmagens podemos referir a reatividade do instrutor observado. Segundo Anguera, Blanco, Losada e Hernández (2000), uma das limitações dos estudos com observação está relacionada com a reatividade do sujeito observado. A reatividade consiste na “alteração dos comportamentos espontâneos dos sujeitos, por saberem que estão a ser observados”. Por questões de ética foi necessário pedir autorização, antecipada, aos instrutores para filmar as sessões. Por este motivo, teve que ser realizada uma breve explicação sobre o âmbito do estudo e a razão da recolha de dados. Este facto poderá ter levado alguns instrutores a alterarem o seu comportamento. Tentando minimizar este efeito foram feitas 5 filmagens por cada instrutor para que estes se pudessem habituar. Foi também informado de uma forma geral que se estava a realizar um estudo no âmbito das aulas de grupo sem explicar o objetivo do estudo. Aquando as filmagens e para atenuar a reatividade dos sujeitos, durante o momento das filmagens, foram realizados alguns procedimentos na recolha de dados.

Os mesmos autores referem ainda como limitação, a expectativa do observador. A expectativa resulta do conhecimento prévio que o observador tem em relação ao comportamento e atividade que observa, podendo ser influenciado pelas características pessoais, pelas suas motivações, pelo desejo de obtenção de determinados resultados e impressões subjetivas. Para minimizar esta questão foram efetuados todos os procedimentos de fiabilidade de observação.

Relativamente à aplicação dos questionários, algumas das limitações estão relacionadas com o conhecimento das circunstâncias em que o questionário é respondido e da garantia dos sujeitos devolverem o mesmo totalmente preenchido. Para minimizar estes efeitos, antes do preenchimento do questionário, era explicado aos praticantes o âmbito do estudo e a importância da honestidade das suas respostas em todas as questões do questionário. Segundo (Tuckman, 2002) o facto dos praticantes referirem o que pensam que o investigador gostaria que fosse, em

vez de mencionarem o que pensam realmente e o que pensam que deve ser dito ou é outra limitação.

Por último mas não menos importante é o facto de cada aula ser um caso em particular. Basta entrar um aluno novo para a aula para que os comportamentos quer dos instrutores, quer dos praticantes sejam alterados. Por esta razão é muito difícil falarmos em um padrão de comunicação. O que é passível de ser feito é uma análise relativamente à aula que observamos em particular.

7. Metodologia

7.1. Caracterização da Amostra dos Instrutores

A amostra é constituída por 15 instrutores de *Fitness* de ambos os sexos, experientes e não experientes, que se encontrem a lecionar aulas de grupo e que autorizem realizar a observação da sua aula. Os instrutores lecionavam em ginásios do distrito de Leiria e das Caldas da Rainha, sendo esta uma amostra por conveniência.

Observou-se uma aula de localizada de cada um dos 15 instrutores. Todas as aulas foram constituídas pelas seguintes fases:

- Aquecimento;
- Fase Fundamental
- Alongamento/Relaxamento.

Os instrutores da nossa amostra foram divididos em três grupos relativamente à experiência profissional. O grupo A com um $n=4$ (grupo com menor experiência), grupo B com um $n=7$ (grupo com experiência média) e o grupo C com um $n=4$ (grupo com mais experiência), pode verificar-se no gráfico 1.

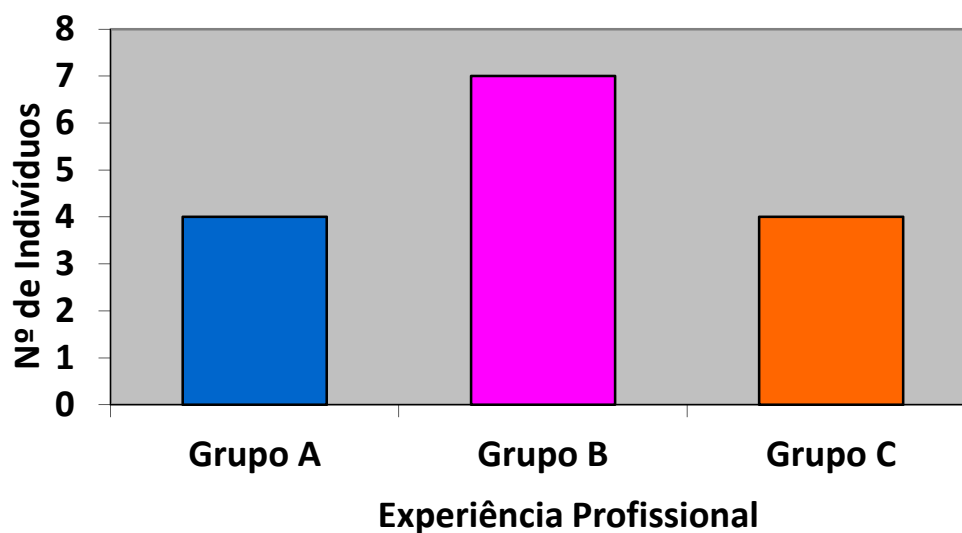


Gráfico 1 - Caracterização da amostra dos instrutores por grupos de experiência profissional.

7.2. Caracterização da Amostra dos Praticantes

A amostra dos praticantes é constituída por 145 praticantes de ambos os sexos, divididos pelos 15 instrutores. Têm idades compreendidas entre 15 e 46, com uma população maioritariamente Feminina (112) comparativamente à Masculina (33).

7.3. Definição das Variáveis

Neste estudo e de acordo com o problema colocado inicialmente são consideradas as seguintes variáveis:

Variáveis Dependentes: Clima Motivacional e Comunicação (comportamento pedagógico)

Variáveis Independentes: Experiência profissional dos instrutores de *Fitness* em número de anos.

7.4. Instrumentos

A observação permite ao investigador descobrir como as coisas de facto acontecem ou funcionam. (Flick, 2005).

Neste estudo utilizámos dois instrumentos:

- Sistema de observação acerca do comportamento pedagógico dos instrutores de *Fitness* (SOCIF) desenvolvido por Franco (2009);
- A versão Portuguesa de Cid, Moutão, Leitão, Alves e Thomas do Questionário de Perceção do Clima Motivacional no Exercício (PMCEQp) desenvolvido por Thomas e Barron (2006) adaptado do PMCSQ de Seifriz, Duda e Chi (1992) (ver anexo 3).

O método de registo utilizado foi o registo de ocorrências (Sarmiento, Veiga, Rosado & Ferreira, 1998) com recurso ao Match Vision Premium. Observou-se uma aula de cada um dos 15 instrutores.

7.4.1 Sistema de Observação

O sistema de observação do comportamento pedagógico dos instrutores de *Fitness* (SOCIF) tem como objetivo estudar o comportamento que os instrutores de *Fitness* adotam durante a lecionação de aulas de grupo. O SOCIF foi inspirado no Sistema de Observação do Comportamento do Treinador e do Atleta (Rodrigues, 1995, 1997; Rodrigues et al., 1992), baseando-se apenas na estrutura de comportamentos do treinador.

O Sistema de Observação do Comportamento Pedagógico dos Instrutores de *Fitness* (SOCIF) permite recolher informação acerca do comportamento dos instrutores em atividades de grupo de *Fitness* e “poderá servir de instrumento para ser utilizado como análise dos instrutores a nível profissional ou para ser utilizado em futuras pesquisas” (Franco, 2009). Por estar adequado a um determinado contexto (*Fitness*), a sua utilização é possível de se realizar na maioria das atividades de grupo de *Fitness* (*Aeróbica, Step, Slide, Hip Hop, Hidroginástica, Localizada, Combat, Indoor Cycling, Stretching ...*).

No nosso estudo este instrumento foi aplicado em aulas de grupo, somente em aulas de localizada.

O sistema de observação que utilizamos no nosso estudo é constituído por seis critérios de comportamentos dos instrutores de aulas de grupo de *Fitness* que pertencem ao SOCIF e pela dimensão Forma (Piéron, 1999; Sarmiento, et. Al., 1998; Simões & Franco, 2006). Os seis critérios do SOCIF considerados no nosso estudo são os seguintes:

- Instrução;
- Interação;
- Atividade;
- Controlo;
- Organização;
- Outros Comportamentos.

Os critérios são constituídos pelas seguintes categorias de análise do comportamento:

Instrução:

- ✓ Informação Com Exercício;
- ✓ Informação Sem Exercício;
- ✓ Demonstração Com Informação;
- ✓ Demonstração Sem Informação;
- ✓ Correção Com Exercício;
- ✓ Correção Sem Exercício;
- ✓ Avaliação Positiva Com Exercício;
- ✓ Avaliação Positiva Sem Exercício;
- ✓ Avaliação Negativa Com Exercício;
- ✓ Avaliação Negativa Sem Exercício;
- ✓ Questionamento Com Exercício;
- ✓ Questionamento Sem Exercício;

Interação:

- ✓ Afetividade Positiva Com Exercício;
- ✓ Afetividade Positiva Sem Exercício;
- ✓ Afetividade Negativa Com Exercício;
- ✓ Afetividade Negativa Sem Exercício;
- ✓ Pressão Com Exercício;
- ✓ Pressão Sem Exercício;
- ✓ Conversas com Alunos Com Exercício;
- ✓ Conversas com Alunos Sem Exercício;
- ✓ Conversas com Outros Com Exercício;
- ✓ Conversas com Outros Sem Exercício;

Atividade:

- ✓ Exercício Físico Participativo;
- ✓ Exercício Físico Independente;

Controlo:

- ✓ Observação Com Exercício;
- ✓ Observação Sem Exercício;
- ✓ Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos Com Exercício;
- ✓ Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos Sem Exercício;
- ✓ Atenção às Intervenções Verbais de Outros Com Exercício;
- ✓ Atenção às Intervenções Verbais de Outros Sem Exercício;

Organização:

- ✓ Gestão Com Exercício;
- ✓ Gestão Sem Exercício;

Outros Comportamentos:

- ✓ Outros Comportamentos.

Por ser um estudo sobre comunicação houve necessidade de acrescentarmos duas categorias a este instrumento, a categoria Forma e categoria Direção. A categoria Forma é constituída por 4 categorias, Auditivo, Visual, Quinestésico e Misto (Piéron, 1999; Sarmiento, et. Al., 1998; Simões & Franco, 2006). A categoria Direção é constituída por 3 categorias, Individual, Grupo e Classe (Piéron, 1999; Sarmiento, et. Al., 1998; Simões & Franco, 2006).

Seguidamente é apresentado um quadro com as definições das categorias, e respetivos exemplos, de cada critério (Quadro 1).

Quadro 1– Definição das categorias de cada critério do Sistema de Observação do Comportamento do Instrutor de *Fitness* – Aulas de Grupo.

Categorias de cada critério	Definição das categorias
Instrução	
Informação Com Exercício (IE)	O instrutor introduz informação nova verbal e/ou gestual ou explica, sumaria ou relembra informação já transmitida, relacionada com os conteúdos da aula, realizando simultaneamente exercício físico. O exercício físico que o instrutor se encontra a executar já foi anteriormente apresentado na aula por este, não tendo como objetivo demonstrar algo de novo. Ex: O instrutor

	enquanto executa o Agachamento diz: “Mais 2 repetições e depois junta a flexão do antebraço.”; O professor enquanto realiza a coreografia diz: “A seguir vamos realizar o Passo em V. Mais 4, 3, Passo em V.”
Informação Sem Exercício (I)	O instrutor introduz informação nova verbal e/ou gestual ou explica, sumaria ou relembra informação já transmitida, relacionada com os conteúdos da aula, sem estar a realizar exercício físico. Ex: O professor sem realizar exercício físico diz: “Vamos apoiar as mãos atrás da cabeça e fletir o tronco.”, “Mais 4 repetições e passa a fazer o exercício com a velocidade 2:2.”.
Demonstração Com Informação (DI)	O instrutor enquanto executa um exercício simultaneamente dá informação verbal ou gestual de como este se deve ou não realizar. É também contemplada nesta categoria a introdução de elementos de variação num exercício já apresentado anteriormente. Ex: O instrutor mostra um exercício novo e simultaneamente explica as suas componentes críticas e/ou erros mais comuns; O instrutor coloca uma volta num passo e simultaneamente diz: “Vira para o lado da porta”.
Demonstração Sem Informação (D)	O instrutor executa um exercício com o objetivo de demonstrar como este se realiza, sem dar qualquer informação adicional acerca de como este se deve ou não realizar. É também contemplada nesta categoria a introdução de elementos de variação num exercício já apresentado anteriormente. Ex: O instrutor mostra um exercício novo, sem dar nenhuma informação verbal ou gestual adicional; O instrutor coloca uma volta num passo, sem dar nenhuma informação verbal ou gestual adicional.
Correção Com Exercício (CE)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, simultaneamente, fornece informação verbal e/ou gestual a um ou mais alunos relativamente ao seu desempenho no exercício, descrevendo ou afirmando o que fez ou o que deve alterar na sua execução. Ex: O instrutor estando a pedalar na bicicleta, em frente aos alunos, diz: “Estão a pedalar muito depressa. Tentem controlar a velocidade aumentando um pouco a resistência da bicicleta”.
Correção Sem Exercício (C)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, fornece informação verbal e/ou gestual a um ou mais alunos relativamente ao seu desempenho no exercício, descrevendo ou afirmando o que fez ou o que deve alterar na sua execução. Ex: O instrutor estando parado ao pé de um aluno diz: “A zona lombar não está encostada ao chão. Contraia o abdominal.”; O instrutor deslocando-se entre os alunos diz: “Controlem a velocidade. Sobe em 1 desce em 3.”; O instrutor estando parado à frente dos alunos diz: “Os joelhos devem estar mais para trás”.

Avaliação Positiva Com Exercício (Av+E)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, simultaneamente, avalia a prestação de um ou mais alunos de uma forma simples, não especificando pormenores, afirmando que esta é satisfatória. A expressão utilizada é positiva e reflete aprovação, podendo ser verbal e/ou gestual. Ex: O instrutor enquanto realiza exercício físico diz: “Bom.”, “Isso”, “Está ótimo.”
Avaliação Positiva Sem Exercício (Av+)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, avalia a prestação de um ou mais alunos de uma forma simples, não especificando pormenores, afirmando que esta é satisfatória. A expressão utilizada é positiva e reflete aprovação, podendo ser verbal e/ou gestual. Ex: O instrutor sem estar a realizar exercício físico diz: “Bom.”, “Isso.”, “Está ótimo.”
Avaliação Negativa Com Exercício (Av-E)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, simultaneamente, avalia a prestação de um ou mais alunos de uma forma simples, não especificando pormenores sobre a avaliação, afirmando que esta não é satisfatória. A expressão utilizada é negativa e reflete desaprovação, podendo ser verbal e/ou gestual. Ex: O instrutor enquanto realiza exercício físico diz: “Isso não está bem.”, “Muito mau.”, “Isso está mal.”, “Não é assim.”.
Avaliação Negativa Sem Exercício (Av-)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, avalia a prestação de um ou mais alunos de uma forma simples, não especificando pormenores sobre a avaliação, afirmando que esta não é satisfatória. A expressão utilizada é negativa e reflete desaprovação, podendo ser verbal e/ou gestual. Ex: O instrutor sem estar a realizar exercício físico diz: “Isso não está bem.”, “Muito mau.”, “Isso está mal.”, “Não é assim.”.
Questionamento Com Exercício (QE)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, formula uma pergunta a um ou mais alunos com o objetivo de saber se estes compreenderam a instrução transmitida, de saber qual o estado físico dos alunos ou de perceber qual a necessidade e adequação da aula aos mesmos, como por exemplo a complexidade ou a intensidade. Ex: O instrutor estando a realizar exercício físico pergunta: “Perceberam ou querem que eu repita mais uma vez?”, “Está fácil? Posso progredir mais?”, “Sabem fazer o <i>Grapevine</i> ?”, “Lembram-se do 1º bloco?”; “Estão bem ou precisam de descansar?”, “Precisam de ir beber água?”.
Questionamento Sem Exercício (Q)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, formula uma pergunta a um ou mais alunos com o objetivo de saber se estes compreenderam a instrução transmitida, de saber qual o estado físico dos alunos ou de perceber qual a necessidade de adequação da aula aos mesmos, como por exemplo a complexidade ou a intensidade. Ex: O instrutor sem estar a realizar exercício físico pergunta: “Perceberam ou querem que eu repita mais uma vez?”, “Está fácil? Posso progredir mais?”, “Sabem fazer o

	<i>Grapevine?</i> ”, “Lembram-se do 1º bloco?”, “Estão bem ou precisam de descansar?”, “Numa escala de 1 a 10, como é que se sente em termos de cansaço?”, “Precisam de ir beber água?”.
Interação	
Afetividade Positiva Com Exercício (Af+E)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, simultaneamente, intervém verbal ou gestualmente com o objetivo de criar um bom clima de aula ou um bom clima para com um aluno ou mais alunos, através de um cumprimento, elogio ou demonstração de agrado com o comportamento desse(s) aluno(s), ou através de humor. Esta intervenção não contém qualquer informação específica acerca dos conteúdos da aula. Ex: O instrutor enquanto realiza exercício físico sorri para um aluno; O instrutor enquanto realiza exercício físico diz: “Hoje estão muito bem-dispostos.”, “Olá. Como é que está o senhor José?”, “Adeus. Bom fim-de-semana.”.
Afetividade Positiva Sem Exercício (Af+)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, intervém verbal ou gestualmente com o objetivo de criar um bom clima de aula ou um bom clima para com um ou mais alunos, através de um cumprimento, elogio ou demonstração de agrado com o comportamento desse(s) aluno(s), ou através de humor. Esta intervenção não contém qualquer informação específica acerca dos conteúdos da aula. Ex: O instrutor sem estar a realizar exercício físico sorri para um aluno; O instrutor sem estar a realizar exercício físico diz: “Hoje estão muito bem-dispostos.”, “Olá. Como é que está o senhor José?”, Adeus. Bom fim-de-semana.”.
Afetividade Negativa Com Exercício (Af-E)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, simultaneamente, intervém verbal ou gestualmente mostrando desagrado e/ou repreendendo um ou mais alunos cujo comportamento é inapropriado ou inaceitável. Esta intervenção não contém qualquer informação específica acerca dos conteúdos da aula. Ex: O instrutor durante a realização de exercício físico diz: “Calem-se.”.
Afetividade Negativa Sem Exercício (Af-)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, intervém verbal ou gestualmente mostrando desagrado e/ou repreendendo um ou mais alunos cujo comportamento é inapropriado ou inaceitável. Esta intervenção não contém qualquer informação específica acerca dos conteúdos da aula. Ex: O instrutor sem estar a realizar exercício físico diz: “Calem-se.”.
Pressão Com Exercício (PE)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, simultaneamente, verbal e/ou gestualmente, encoraja um ou mais alunos levando-os a intensificarem ou manterem o seu esforço e empenhamento em determinado exercício. Ex: O instrutor durante a realização de exercício físico diz: “Força. São as últimas repetições.”, “Vai.”, “Agora é para dar o máximo.”, “Aguenta.”.

Pressão Sem Exercício (P)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, verbal e/ou gestualmente, encoraja um ou mais alunos levando-os a intensificarem ou manterem o seu esforço e empenhamento em determinado exercício. Ex: O instrutor sem estar a realizar exercício físico diz: “Força. São as últimas repetições.”, “Vai.”, “Agora é para dar o máximo.”, “Aguenta.”.
Conversas com Alunos Com Exercício (CAE)	O instrutor, realizando exercício físico, simultaneamente, intervém verbalmente com um ou mais alunos da aula. Esta intervenção não está diretamente relacionada com a aula. Ex: A meio da aula o instrutor, enquanto realiza exercício físico, simultaneamente, diz: “Viram o jogo ontem?”, “Hoje estive um dia ótimo para ir para a praia”.
Conversas com Alunos Sem Exercício (CA)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, intervém verbalmente com um ou mais alunos da aula. Esta intervenção não está diretamente relacionada com a aula. Ex: No início da aula o instrutor, sem estar a realizar exercício físico, diz: “Hoje estava muito trânsito”; No final da aula o instrutor, sem estar a realizar exercício físico, diz: “Não se esqueçam de não comer muitos doces agora no Natal”; A meio da aula o instrutor, sem estar a realizar exercício físico, diz: “Viram o jogo ontem?”.
Conversas com Outros Com Exercício (COE)	O instrutor, realizando exercício físico, simultaneamente, intervém verbalmente com outras personagens que não façam parte da aula, como por exemplo outros clientes, instrutores ou pessoal da manutenção. Esta intervenção não está diretamente relacionada com a aula. Ex: A meio da aula o instrutor, enquanto realiza exercício físico, simultaneamente, diz para outro instrutor: “Importas-te de ir buscar água, se faz favor?”.
Conversas com Outros Sem Exercício (CO)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, intervém verbalmente com outras personagens que não façam parte da aula, como por exemplo outros clientes, instrutores ou pessoal da manutenção. Esta intervenção não está diretamente relacionada com a aula. Ex: A meio da aula o instrutor, sem estar a realizar exercício físico, perto da porta pergunta a um aluno que está lá fora: “Vai fazer a aula seguir?”; No início da aula o instrutor, sem estar a realizar exercício físico, diz a um empregado da manutenção: “O ar condicionado não está a funcionar bem.”.
Atividade	
Exercício Participativo (EP)	O instrutor juntamente com os alunos, encontra-se a realizar exercício físico, assumindo o papel de participante (aluno). Ex: O instrutor, por falta de um aluno, vai fazer de par de um dos participantes.
Exercício Independente (EI)	O instrutor, simultaneamente com os alunos, encontra-se a praticar exercício físico, centrando-se na sua própria prática física. Ex: O instrutor

	está a fazer um exercício para trabalho abdominal, estando deitado, sem estar a olhar para os alunos.
Controlo	
Observação Com Exercício (OE)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, está atento ao que um ou mais alunos estão a fazer, e em silêncio olha monitorizando a atividade. Ex: O instrutor enquanto realiza exercício físico está a olhar diretamente para os alunos; O instrutor enquanto realiza exercício físico está a olhar indiretamente para os alunos, pelo espelho.
Observação Sem Exercício (O)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, está atento ao que um ou mais alunos estão a fazer, e em silêncio olha monitorizando a atividade. Ex: O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, desloca-se pela sala olhando para os alunos; O instrutor sem estar a realizar exercício físico está a olhar diretamente para os alunos; O instrutor sem estar a realizar exercício físico está a olhar indiretamente para os alunos, pelo espelho.
Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos Com Exercício (AIVAE)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, está atento às intervenções verbais que um ou mais alunos lhe dirigem. Ex: O instrutor ao realizar exercício físico está simultaneamente a ouvir um aluno ou mais alunos, estando próximo ou afastado destes, estando de costas virado para o espelho ou de frentes para estes.
Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos Sem Exercício (AIVA)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, está atento às intervenções verbais que um ou mais alunos lhe dirigem. Ex: O instrutor sem estar a realizar exercício físico está a ouvir um aluno ou mais alunos, estando próximo ou afastado destes, estando de costas virado para o espelho ou de frentes para estes.
Atenção às Intervenções Verbais de Outros Com Exercício (AIVOE)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, está atento às intervenções verbais de outras personagens que não façam parte da aula, como por exemplo outros clientes, instrutores ou pessoal da manutenção. Ex: O instrutor ao realizar exercício físico está simultaneamente a ouvir o que outro instrutor lhe diz.
Atenção às Intervenções Verbais de Outros Sem Exercício (AIVO)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, está atento às intervenções verbais de outras personagens que não façam parte da aula, como por exemplo outros clientes, instrutores ou pessoal da manutenção. Ex: O instrutor sem estar a realizar exercício físico está a ouvir o que um cliente que não faz parte da aula lhe diz.
Organização	
Gestão Com Exercício (GE)	O instrutor, durante a realização de exercício físico, envolve-se em tarefas organizativas referentes à organização dos alunos, por grupos ou no espaço, à manipulação de materiais, ou à indicação de manipulação ou organização de materiais. Ex: O instrutor continua a realizar o exercício e

	diz aos alunos que chegaram atrasados quais os materiais que devem ir buscar; O instrutor continuando a pedalar regula o volume da música pelo “comando”.
Gestão Sem Exercício (G)	O instrutor, sem estar a realizar exercício físico, envolve-se em tarefas organizativas referentes à organização dos alunos, por grupos ou no espaço, à manipulação de materiais, ou à indicação de manipulação ou organização de materiais. Ex: O instrutor sem realizar exercício físico: coloca o CD na aparelhagem sonora; ajusta o material, como por exemplo o selim da bicicleta; organiza os alunos em pares; manda ir buscar o material; vai buscar material; arruma o material.
Forma	
Auditivo	Apresentado de forma oral.
Visual	Exposto de uma forma não verbal, através de formas gestuais ou de demonstração.
Quinestésico	Apresentado sob a forma de contacto ou manipulação corporal do praticante.
Misto	Utilização de mais que uma das formas a cima descritas em simultâneo: Auditivo/Visual Auditivo/Quinestésico Visual/ Quinestésico Auditivo/Visual/Quinestésico
Direção	
Individual	A informação dada é dirigida apenas a um praticante.
Grupo	A informação dada é dirigida a mais do que um praticante, mas não à totalidade dos praticantes existentes na aula.
Classe	A informação dirige-se à totalidade dos praticantes existentes na aula.
Outros Comportamentos	
Outros Comportamentos (OC)	Qualquer comportamento que não se enquadra em nenhuma das categorias anteriores. Ex: O instrutor abotoa o sapato, olhando para o mesmo; O instrutor bebe água olhando para o teto; O instrutor limpa a cara com a toalha tampando-a.

7.4.2. Questionário de Perceção do Clima Motivacional no Exercício (PMCEQp)

Para avaliar a perceção do clima motivacional no contexto do desporto, Seifriz, Duda & Chi (1992) e Walling, Duda & Chi (1993), desenvolveram e validaram o *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ), que foi adaptado ao contexto das atividades de *Fitness* por Thomas & Barron (2006).

No nosso estudo utilizamos a versão Portuguesa de Cid, Moutão, Leitão, Alves e Thomas (2008,2009) do Questionário de Perceção do Clima Motivacional no Exercício (PMCEQp) desenvolvido por Thomas e Barron (2006) (ver anexo I).

O Questionário de Perceção do Clima Motivacional no Exercício (PMCEQp) permite avaliar a orientação (para a tarefa ou para o ego) da perceção do clima motivacional em contexto de exercício. Este questionário é originalmente constituído por 20 itens, no entanto a versão validada pelos autores referidos da versão reduzida, é constituída por 10 itens agrupados em duas dimensões, a Mestria (envolvimento para a tarefa) e o Performance (envolvimento para o ego). As respostas são dadas numa escala tipo Lickert, que varia entre “Discordo Totalmente” (1) e “Concordo Totalmente (5).

7.4.3 Taxonomia utilizada para medição da experiência profissional dos Instrutores

Neste estudo para mensurar a experiência profissional dos instrutores de *Fitness* em anos, utilizou-se uma taxonomia adaptada da que foi apresentada por Berliner (1988, in Piéron 1996).

Segundo a explicação de Berliner (1988, in Piéron 1996) existem cinco fases de desenvolvimento que permite situar os instrutores em níveis distintos de mestria profissional. Estas fases de desenvolvimento assentam nos seguintes estádios:

- ❖ O principiante (estudante e professor de 1º ano designado ainda por estagiário ou professor/estudante).
- ❖ O principiante avançado (o professor de 2º ou 3º ano designado também pela entrada na profissão)
- ❖ O professor competente (3º ou 4º ano de ensino e alguns professores mais experientes).

❖ O professor eficaz (alguns com cinco anos de prática e outros mais experimentados).

❖ O professor “expert” (somente alguns professores conseguem atingir este patamar).

No nosso estudo a taxonomia utilizada para mensurar a experiência profissional dos instrutores tem como referência as cinco fases propostas por Berliner (1988, in Piéron 1996).

No entanto, como na nossa amostra não consta nenhum indivíduo que se encontre nem na primeira nem na quinta fase adotamos a adaptação realizada por (Simões, Franco e Rodrigues, 2009) que dispõe os instrutores nos seguintes estágios de desenvolvimento profissional:

- ❖ Experiência profissional como instrutor de *Fitness* com ≤ 3 anos de experiência.
- ❖ Experiência profissional como instrutor de *Fitness* com + 3 a 5 anos de experiência.
- ❖ Experiência profissional como instrutor de *Fitness* com > 5 anos de experiência.

7.5 Equipamentos

Para verificar qual o comportamento relativamente à comunicação dos instrutores de Localizada foi utilizada a observação de aulas gravadas em vídeo.

Na realização desta filmagem foi utilizada uma câmara de vídeo digital: Câmara Sony Handycam DCR-SR50E" (HDD), um tripé e para a captar o áudio do vídeo foi utilizado um sistema *wireless* de microfones: Microfone wireless Sony "ECM-HW1". Este microfone foi colocado numa banda que estava colocada no braço do instrutor e o som era diretamente transmitido para o emissor (Microfone *wireless* Sony "ECM-HW1") que se encontrava diretamente ligado à máquina.

O visionamento e codificação das gravações de vídeo foram realizados através do *software* informático *Match Vision Studio Premium*. A análise dos dados codificados foi também realizada no *Match Vision Studio Premium*. Este *software* cria um ficheiro *Excel*® com os dados codificados e com as análises realizadas.

Aquando a aplicação dos questionários foi utilizada, para além do próprio questionário, uma caneta por cada aluno.

Os dados resultantes das observações e dos questionários foram depois tratados em termos estatísticos pelo *software SPSS 18*®.

7.6.Procedimentos

7.6.1 Recolha dos Dados

Para a realização das gravações e aplicação do questionário foi enviada uma carta (Anexo II), e realizado um contacto pessoal, ao responsável de cada ginásio onde se pretendia gravar aulas e aplicar os questionários. Tanto na carta como pessoalmente foi explicado o objetivo deste estudo e quais os procedimentos de pesquisa, e solicitado a autorização para a recolha.

Após obtida uma resposta positiva por parte do ginásio foi realizado um contacto via telefone com os instrutores que iriam colaborar no estudo, com o intuito de proceder à marcação dos dias e horas da recolha e solicitar aos instrutores para contactarem com os seus alunos pedindo, após uma breve explicação deste estudo, a sua colaboração para preenchimento do questionário e autorização para gravação em vídeo.

Antes do início de cada aula foi pedida a permissão, de forma verbal, a todos os alunos para a filmagem e posterior preenchimento dos questionários, até porque, em alguns ginásios os alunos não são fixos por classe. De uma forma verbal foi também explicado qual o objetivo deste estudo.

Antes do início de todas as aulas o material era montado e testado e visto que as aulas são todas acompanhadas por música assim que o instrutor chegava ao local onde dava a aula era colocado no braço uma faixa que continha o microfone que fazia a transmissão por *wireless*, ficando assim registada a voz do instrutor simultaneamente com o som ambiente e com a imagem captada pela câmara.

Após a aula terminar os sujeitos da equipa de recolha de dados, mais uma vez, solicitaram aos praticantes o preenchimento do questionário. Após serem entregues os questionários e as canetas, foi feita uma breve explicação acerca da estrutura e forma de preenchimento do questionário, tendo ainda sido pedido que os respondentes realizassem o seu preenchimento isolados uns dos outros.

7.6.2 Fidelidade Inter e Intra-observador

No nosso estudo a equipa de observação foi constituída por 2 sujeitos, sendo que um é responsável deste estudo. Foi realizado um treino de observação (visualização de vídeos) proposto por Rodrigues (1997):

1ª Fase: Identificação das categorias do sistema

Foi previamente explicado para o facto de que as crenças, história e experiências pessoais prévias, não deverem influenciar o seu juízo nas observações.

Através de imagens, foi apresentado aos observadores o objetivo do sistema e a descrição dos tipos de comportamento que se pretendiam estudar. Foram também esclarecidas as diferenças de interpretação da definição de categorias.

2ª Fase: Discussão do protocolo de observação

Através do visionamento do vídeo e mostrando exemplos, os observadores discutem qual a codificação adequada dos diversos comportamentos e definem os limites das diversas categorias.

3ª Fase: Avaliação da aprendizagem das categorias

O sistema de observação foi discutido em grupo com os observadores e supervisionados de forma a verificar se estes conheciam bem a definição das categorias.

4ª Fase: Prática e aplicação do sistema de observação

Os observadores efetuaram um período de prática e aplicação do sistema de observação, expondo dúvidas para posterior esclarecimento.

Após a realização do treino dos observadores, foi testada a fidelidade inter e intra-observador. A fidelidade serve para verificar a consistência, estabilidade e acordo da observação, relativamente aos critérios e categorias definidas no nosso sistema de observação.

Assim, inicialmente foi visionado um vídeo e feita a codificação, utilizando o método de Registo de Ocorrências, por ambos os observadores, e tal como aconselhado por Mars (1989) os

observadores estiveram devidamente separados, para que não fosse possível terem acesso oral ou visual aos registos do outro.

Após realizada a codificação foi testada a fidelidade inter-observador para verificar a existência de acordo nas observações entre os dois diferentes observadores, tendo sido utilizada a medida de concordância Kappa de Cohen sugerida por Pestana e Gajairo (2005).

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

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

Os valores obtidos para a fidelidade inter-observador encontram-se apresentados no seguinte quadro (quadro 2). Foram aceites valores de fidelidade de 75% ou superiores.

Quadro 2– Fidelidade inter-observadores de todas os Critérios e respetivas categorias.

Critérios	Categorias	Valor De Kappa	Erro Padrão Asymp.	T Approx.	p
Instrução	IE	,964	,021	21,317	,000
	I	,986	,008	21,213	,000
	DI	,968	,018	18,986	,000
	D	,843	,149	3,079	,002
	CE	,981	,019	12,220	,000
	C	1,000	0,000	5,657	,000
	Av+E	,919	,057	9,885	,000
	Av+	,956	,025	11,639	,000
	Av-E	*	-	-	-
	Av-	,941	,058	5,497	,000
	QE	,824	,166	2,898	,004
	Q	,769	,095	5,303	,000
Interação	Af+	,946	,037	9,850	,000
	Af+E	,970	,015	16,929	,000
	Af-E	*	-	-	-
	Af-	,800	,132	3,742	,000
	PE	,759	,156	3,411	,001
	P	,809	,128	4,280	,000
	CAE	1,000	0,000	2,000	,046

	CA	0,981	0,014	23,213	0,00
	COE	*	-	-	-
	CO	*	-	-	-
Atividade	EP	,985	,015	11,898	,000
	EI	,947	,052	6,148	,000
Controlo	OE	,989	,008	20,407	,000
	O	,989	,008	19,661	,000
	AIVAE	1,000	0,000	2,449	,014
	AIVA	,969	,031	8,727	,000
	AIVOE	*	-	-	-
	AIVO	,816	,088	6,482	,000
Organização	G	*	-	-	-
	GE	,800	,186	2,582	,010
Forma	Auditivo	,968	,019	24,915	,000
	Visual	,991	,006	23,355	,000
	Quinestésico	*	-	-	-
	Misto-Aud.Vis.	,993	,003	41,009	0,000
	Misto-Aud.Quin	,887	,110	4,724	,000
	Misto-Vis.QUin	*	-	-	-
	Misto-Aud.Vis.QUin	*	-	-	-
Direção	Individual	,982	,009	33,410	,000
	Grupo	,842	,151	3,303	,001
	Classe	,989	,006	35,852	,000
Outros Comportamentos	OC	1,000	0,000	2,449	,014

*Ambos os observadores não codificaram este comportamento, por ser inexistente, pelo que não pode ser calculado pela medida de concordância de *Kappa de Cohen*, embora exista concordância total (100%) entre os observadores, sendo considerado este valor constante.

Como se pode verificar no quadro acima os valores de Kappa variam entre 0.759 e 1.000. Assim sendo, pode-se afirmar que existe fidelidade inter-observadores já que todos os valores das várias categorias são superiores a 75% sendo assim considerados de concordância excelentes.

Após verificada a fidelidade inter-observadores, fomos aferir a fidelidade intra-observador (para cada um dos observadores) para verificarmos se existe acordo nas observações entre o próprio observador nas diferentes situações. Tal como sugerido por Mars (1989) foi visionado o mesmo vídeo em duas situações distintas. Estas observações distaram pelo menos uma semana, concretamente 7 dias. Em seguida foi testada novamente a fidelidade com a medida de concordância *Kappa de Cohen*. Tal como anteriormente em que se procedeu à testagem da

fidelidade, só foram aceites valores de fidelidade considerados de excelentes, ou seja, maiores ou iguais a 75% ($Kappa \geq 0.750$) (Pestana & Gageiro, 2005).

Os valores obtidos para o mesmo observador em dois momentos diferentes encontra-se no quadro 3 e 4.

Quadro 3 - Fidelidade Intra-observador do Observador 1 de todos os critérios e respetivas categorias.

Crítérios	Categorias	Valor De Kappa	Erro Padrão Asymp.	T Approx.	p
Instrução	IE	1,000	,000	22,023	,000
	I	,990	,007	21,290	,000
	DI	,989	,011	19,337	,000
	D	,857	,136	3,240	,001
	CE	1,000	,000	12,410	,000
	C	0,807	0,104	4,867	,000
	Av+E	,919	,057	9,885	,000
	Av+	,970	,021	11,769	,000
	Av-E	*	-	-	-
	Av-	,886	,078	5,276	,000
	QE	,824	,166	2,898	,004
	Q	,948	,051	6,079	,000
Interação	Af+	,993	,007	17,220	,000
	Af+E	1,000	,000	10,296	,000
	Af-E	*	-	-	-
	Af-	,894	,103	4,019	,000
	PE	,759	,156	3,411	,001
	P	,898	,100	4,601	,000
	CAE	1,000	0,000	2,000	,046
	CA	0,966	0,034	8,142	0,00
	COE	*	-	-	-
	CO	*	-	-	-
Atividade	EP	,985	,015	11,898	,000
	EI	,947	,052	6,148	,000
Controlo	OE	,989	,008	20,407	,000
	O	,995	,005	19,742	,000
	AIVAE	1,00	0,00	2,45	0,01
	AIVA	1,000	,000	8,944	,000
	AIVOE	*	-	-	-
	AIVO	,902	,068	6,958	,000

Organização	G	*	-	-	-
	GE	,820	,169	2,764	,006
Forma	Auditivo	1,000	,000	25,671	,000
	Visual	,991	,006	23,355	,000
	Quinestésico	**	-	-	-
	Misto-Aud.Vis.	1,000	,000	41,231	0,000
	Misto-Aud.Quin	,791	,139	4,358	,000
	Misto-Vis.QUin	*	-	-	-
	Misto-Aud.Vis.QUin	*	-	-	-
Direção	Individual	1,000	,000	33,956	,000
	Grupo	1,000	,000	4,123	,000
	Classe	,989	,006	35,852	,000
Outros Comportamentos	OC	1,000	0,000	2,449	,014

* O observador 1 nas duas situações não codificou este comportamento, por ser inexistente, pelo que não pode ser calculado pela medida de concordância de *Kappa* de *Cohen*, embora exista concordância total (100%) entre os observadores, sendo considerado este valor constante.

Quadro 4 - Fidelidade Intra-observador do Observador 2 de todos os critérios e respetivas categorias.

Crítérios	Categorias	Valor De Kappa	Erro Padrão Asymp.	T Approx.	p
Instrução	IE	1,000	,000	22,023	,000
	I	,995	,005	21,369	,000
	DI	,989	,011	19,337	,000
	D	1,000	,000	3,606	,000
	CE	1,000	,000	12,410	,000
	C	0,930	0,069	5,357	,000
	Av+E	,958	,042	10,238	,000
	Av+	,985	,015	11,903	,000
	Av-E	*	-	-	-
	Av-	,941	,058	5,497	,000
	QE	1,000	,000	3,317	,001
	Q	,948	,051	6,079	,000
Interação	Af+	1,000	,000	10,296	,000
	Af+E	,993	,007	17,220	,000
	Af-E	*	-	-	-
	Af-	,894	,103	4,019	,000
	PE	,870	,126	3,721	,000
	P	1,000	,000	5,000	,000

	CAE	1,000	0,000	2,000	,046
	CA	0,966	0,034	8,142	0,00
	COE	*	-	-	-
	CO	*	-	-	-
Atividade	EP	,985	,015	11,898	,000
	EI	,947	,052	6,148	,000
Controlo	OE	,994	,006	20,499	,000
	O	,995	,005	19,742	,000
	AIVAE	1,00	0,00	2,45	0,01
	AIVA	1,000	,000	8,944	,000
	AIVOE	*	-	-	-
	AIVO	0,95	0,05	7,24	0,00
Organização	G	*	-	-	-
	GE	,820	,169	2,764	,006
Forma	Auditivo	1,000	,000	25,671	,000
	Visual	,991	,006	23,355	,000
	Quinestésico	*	-	-	-
	Misto-Aud.Vis.	1,000	,000	41,231	0,000
	Misto-Aud.Quin	,791	,139	4,358	,000
	Misto-Vis.QUin	*	-	-	-
	Misto-Aud.Vis.QUin	*	-	-	-
Direção	Individual	1,000	,000	33,956	,000
	Grupo	1,000	,000	4,123	,000
	Classe	,993	,005	35,970	,000
Outros Comportamentos	OC	1,000	0,000	2,449	,014

* O observador 2 nas duas situações não codificou este comportamento, por ser inexistente, pelo que não pode ser calculado pela medida de concordância de *Kappa* de *Cohen*, embora exista concordância total (100%) entre os observadores, sendo considerado este valor constante.

Como se pode verificar no quadro 3 e 4, existe fidelidade intra.observador em ambos os observadores da equipa, sendo todos os valores superiores a 75%.

O Observador 1 teve valores de *Kappa* que variaram entre 0.759 e 1.000, quer dizer, entre 75.9% e 100%.

O Observador 2 teve valores de *Kappa* que variaram entre 0.791 e 1.000, quer dizer, entre 79.1% e 100%.

7.7. Tratamento Estatístico

Todos os dados recolhidos foram tratados, codificados e analisados através do programa estatístico S.P.S.S (Statistical Package for the Social Sciences, versão 18.0), sendo o nível de significância utilizado de 95%.

A análise descritiva dos dados foi efetuada a partir das medidas descritivas, mínimos, máximos, médias e desvios padrões.

Na análise comparativa para os critérios da comunicação em função dos três grupos de experiência profissional foram utilizados os testes *F* One Way Anova com o teste Tukey e o correspondente não-paramétrico o Kruskal-Wallis quando os pressupostos da Anova não foram verificados.

Para a aplicação do teste *F* One Way Anova é necessário verificar os seguintes pressupostos (Pestana & Gageiro, 2005):

- As observações dentro de cada grupo têm distribuição normal;
- As observações são independentes entre si;
- As variâncias de cada grupo são iguais entre si, ou seja, existe homocedasticidade.

Para testar a normalidade da amostra foi utilizado o teste Shapiro-Wilk, pois segundo Pestana e Gageiro (2005) este teste é apropriado para amostras de pequena dimensão ($n < 50$). Em relação à homocedasticidade foi utilizado o teste de Levene.

Relativamente à análise comparativa das dimensões Mestria e Performance do clima motivacional por grupos de experiência profissional, utilizou-se o teste *F* One Way Anova com o Tukey para a comparação de grupos dois a dois.

Em relação à correlação entre a comunicação dos instrutores e o clima motivacional percebido pelos praticantes, em função da experiência profissional e do sexo, foi utilizada a correlação de Pearson que é uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1, em que o -1 significa uma relação linear negativa perfeita e 1 que significa uma relação linear positiva perfeita.

8. Apresentação e Discussão dos Resultados

8.1. Análise Descritiva das categorias da Comunicação.

No estudo da comunicação dos instrutores de *Fitness* foi utilizado um sistema de observação constituído por 8 critérios distribuídos em 40 categorias. Dessas 40 categorias houve bastante variabilidade da percentagem (%) de ocorrência.

No quadro 5 vamos apresentar o valor mínimo, valor máximo, média e desvio padrão relativo à percentagem total dos comportamentos pedagógicos (comunicação) em cada categoria.

Quadro 5 – Mínimo, Máximo, Média e Desvio Padrão dos critérios dos comportamentos pedagógicos (comunicação).

Crítérios	Mínimo (%)	Máximo (%)	Média (%)	DP (%)
Instrução	50,17	66,15	60,11	4,07
Interação	5,91	16,87	9,31	3,37
Atividade	0,44	2,2	1,32	0,56
Controlo	20,37	32,9	27,89	3,54
Organização	0,7	2,38	1,37	0,59
Outros Comportamentos	0	0,14	0,01	0,037

Através do gráfico 2 pode verificar-se a média (em percentagem) dos critérios de comportamentos Pedagógicos (comunicação).



Gráfico 2- Média dos critérios dos comportamentos pedagógicos (comunicação).

Como se pode constatar no quadro 5, o critério de comportamentos pedagógicos (comunicação) em que os instrutores apresentam uma maior média de utilização foi a Instrução ($60,11 \pm 4,07$), seguindo-se do controlo ($27,89 \pm 3,54$).

A maioria dos comportamentos pedagógicos (comunicação) dos instrutores é dedicada à Instrução e ao Controlo, tal como foi referido no estudo de Franco (2009).

Em seguida e com médias substancialmente mais baixas estão os critérios Interação ($9,31 \pm 3,37$), Organização ($1,37 \pm 0,59$) e Atividade ($1,32 \pm 0,56$). Com a média mais baixa está o critério Outros Comportamentos ($0,01 \pm 0,037$).

Não foram incluídas as categorias Forma e Direção pois têm uma percentagem de 100 por cento visto que toda comunicação tem uma forma e uma direção.

8.2. Análise Descritiva dos Comportamentos Pedagógicos (comunicação) dos instrutores em função dos grupos de experiência profissional, em todas as dimensões.

Nos quadros seguintes podem ser observadas as percentagens de comportamentos pedagógicos (comunicação) com o valor mínimo, valor máximo, média e desvio padrão distribuídos pelas várias categorias de cada critério por grupo de experiência profissional.

Quadro 6 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Instrução em cada grupo de experiência profissional.

Categorias	Grupo A			Grupo B			Grupo C		
	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)
Informação Com Exercício	25,19±5,22	31,70	20,06	26,18±4,07	34,93	23,28	26,67±3,70	29,15	24,04
Informação Sem Exercício	11,55±3,29	13,91	6,83	10,05±3,06	14,67	7,51	13,94±4,27	19,02	9,12
Demonstração Com Informação	6,05±5,98	14,91	2,12	4,93±1,90	7,30	2,32	3,95±1,35	5,03	2,00
Demonstração Sem Informação	0,64±0,38	0,98	0,09	1,11±0,59	2,15	0,37	1,39±0,88	2,12	0,22
Correção Com Exercício	5,64±2,15	7,01	1,94	3,51±0,51	4,18	2,63	4,91±0,31	5,34	4,59
Correção Sem Exercício	2,37±1,24	3,64	1,00	1,25±0,39	1,80	0,59	2,82±2,95	7,11	0,85
Avaliação Positiva Com Exercício	8,91±6,78	18,63	3,97	4,86±2,56	7,71	1,42	5,53±3,33	7,79	0,57

Avaliação Positiva Sem Exercício	3,85±1,56	5,66	1,92	4,52±0,71	5,10	3,29	0,94±0,37	1,19	0,38
Avaliação Negativa Com Exercício	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Avaliação Negativa Sem Exercício	0,26±0,37	0,78	0,00	0,29±0,21	0,52	0,00	0,14±0,27	0,54	0,00
Questionamento Com Exercício	1,29±0,70	1,87	0,32	0,91±0,82	2,34	0,00	1,14±0,37	1,57	0,80
Questionamento Sem Exercício	0,89±0,47	1,38	0,32	0,97±0,29	1,54	0,66	0,55±0,15	0,69	0,34

Como se pode constatar no Quadro 6, relativo à percentagem (%) dos comportamentos do critério Instrução, o comportamento que apresentou valores de média e desvio-padrão mais altos nos três grupos de experiência profissional foi a Informação Com Exercício (por ordem crescente: Grupo A: 25,19±5,22; Grupo B:26,18±4,07; Grupo C:26,67±3,70) seguindo-se a Informação Sem Exercício (por ordem crescente: Grupo B: 10,05±3,06; Grupo A: 11,55±3,29; Grupo C: 13,94±4,27). Estes dados revelam que independentemente da sua experiência profissional, quando os instrutores comunicam com os praticantes fazem-no maioritariamente com o objetivo de informar os praticantes de como estes devem realizar o exercício.

Relativamente à categoria Demonstração Sem Informação (por ordem crescente: Grupo A: 0,64±0,38; Grupo B: 1,11±0,59; Grupo C: 1,39±0,88) e a categoria Demonstração Com Informação (por ordem crescente: Grupo C: 3,95±1,35; Grupo B: 4,93±1,90; Grupo A: 6,05±5,98) percebe-se que é o grupo com menor experiência profissional que utiliza a demonstração com informação maior número de vezes, no entanto e independentemente da experiência profissional os instrutores usam mais tempo da aula a realizar demonstração com informação do que a demonstração sem informação.

Tal como foi verificado no estudo de Franco (2009) a Informação Com Exercício é superior à Demonstração Com Informação. A autora refere que “mesmo que exista necessidade de durante os exercícios se apresentar informação acerca das velocidades de execução e de variações que vão sendo introduzidas nos exercícios, talvez também os instrutores optem por complementar as informações técnicas acerca dos exercícios enquanto os alunos os realizam, em vez de gastarem tanto tempo na Demonstração Com Informação, com o intuito de maximizar o tempo de prática dos alunos”.

Segundo os estudos (Brito & Rodrigues, 2002; Rodrigues et al., 1992; Santos & Rodrigues, 2002) a Correção apresenta valores médios superiores aos da Informação, ao contrário do que se passa no presente estudo em que a média e o desvio-padrão para os três grupos de experiência profissional da Correção Com Exercício foi de (por ordem crescente: Grupo B: $3,51 \pm 0,51$; Grupo C: $4,91 \pm 0,31$; Grupo A: $5,64 \pm 2,15$) e a da Correção Sem Exercício foi de (por ordem crescente: Grupo B: $1,25 \pm 0,39$; Grupo A: $2,37 \pm 1,24$; Grupo C: $2,82 \pm 2,95$) e que vai ao encontro do estudo de Franco (2009). Segundo este autor é possível que os instrutores optem por apresentar mais Informação sobre os exercícios, por exemplo reforçando os aspetos já referidos, e corrigir menos, no intuito de evitar evidenciar que os praticantes erram e assim estes se sentirem mais competentes na realização dos exercícios.

Em relação à Avaliação Positiva com Exercício nos três grupos de experiência profissional (por ordem crescente: Grupo B: $4,86 \pm 2,56$; Grupo C: $5,53 \pm 3,33$; Grupo A: $8,91 \pm 6,78$) e sem Exercício (por ordem crescente: Grupo C: $0,94 \pm 0,37$; Grupo A: $3,85 \pm 1,56$; Grupo B: $4,52 \pm 0,71$) apresenta médias superiores à Avaliação Negativa sem Exercício (por ordem crescente: Grupo C: $0,14 \pm 0,27$; Grupo A: $0,26 \pm 0,37$; Grupo B: $0,29 \pm 0,21$) e que a Avaliação Negativa com Exercício nunca foi utilizada.

Os instrutores, em média, utilizam mais tempo a elogiar do que a desacreditar a prestação dos praticantes, indo ao encontro dos resultados do estudo de Brito & Rodrigues (2002).

É importante referir que relativamente à Avaliação Positiva foi o grupo com menor experiência profissional que emitiu mais este tipo de comunicação, no entanto, foi o grupo com maior experiência profissional que emitiu menos percentagem de avaliações negativas.

Tanto no Grupo A (grupo com menos experiência profissional) como no Grupo C (grupo com mais experiência profissional) a categoria Avaliação Positiva foi a terceira com maior percentagem, o que é bastante positivo dada a importância deste tipo de comunicação na motivação dos praticantes.

Relativamente à categoria Questionamento com Exercício (por ordem crescente: Grupo B: $0,91 \pm 0,82$; Grupo C: $1,14 \pm 0,37$; Grupo A: $1,29 \pm 0,70$;) e Questionamento sem Exercício (por ordem crescente: Grupo C: $0,55 \pm 0,15$; Grupo A: $0,89 \pm 0,47$; Grupo B: $0,97 \pm 0,29$;) são os grupos B e C (grupos com mais experiência profissional) que menos questionam os praticantes. Poderá estar relacionado com o grau de confiança que já têm adquirido sobre o seu trabalho. De uma

forma geral estas duas categorias apresentam valores superiores dos que encontrados no estudo de Franco (2009).

Analisando de uma forma geral o critério Instrução relativamente à realização de exercício, pode constatar-se que o instrutor passa mais tempo a dar instrução com exercício (com uma média de 37,42%) do que sem exercício (com uma média de 17,91%). Esta forma de comunicação (comportamento pedagógico) pode ser justificada pelo fato ser uma forma de incentivo para a prática dos alunos e também como modelo aos praticantes (Franco,2009).

Em relação aos grupos e independentemente da experiência profissional todos os grupos assumiram uma comunicação mais informativa. O grupo com experiência profissional mais baixa destaca-se por ter uma média e desvio-padrão mais altos que os outros grupos na categoria Avaliação Positiva com Exercício, bem como na categoria Demonstração com informação.

Quadro 7 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Interação em cada grupo de experiência profissional.

Categorias	Grupo A			Grupo B			Grupo C		
	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)
Afetividade Positiva Sem Exercício	2,41±2,60	5,88	0,00	1,76±1,18	3,93	0,73	1,71±0,75	2,75	1,02
Afetividade Positiva Com Exercício	1,73±1,65	4,15	0,59	1,53±0,78	3,05	0,43	3,05±5,01	10,56	0,32
Afetividade Negativa Com Exercício	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Afetividade Negativa	0,19±0,26	0,55	0,00	0,03±0,08	0,22	0,00	0,07±0,08	0,16	0,00
Pressão Com Exercício	2,02±0,67	2,76	1,16	1,07±0,50	1,86	0,37	2,03±0,82	2,81	1,26
Pressão	1,37±0,85	2,64	0,85	3,38±0,79	4,45	2,36	1,39±0,85	2,14	0,27
Conversas Com Alunos Com Exercício	0,06±0,04	0,09	0,00	0,58±0,55	1,36	0,00	0,36±0,21	0,63	0,11

Conversas Com Alunos Sem Exercício	0,79±1,07	2,28	0,00	0,66±0,35	0,99	0,00	0,32±0,62	1,24	0,00
Conversas Com Outros Com Exercício	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Conversas Com Outros Sem Exercício	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Observando o Quadro 7, verifica-se que, no critério Interação, predomina a Afetividade Positiva, em vez da Afetividade Negativa, o que é propício, face à importância que os comportamentos de Afetividade Positiva, como por exemplo sorrir, podem ter no entusiasmo e consequentemente na adesão dos praticantes (Loughead, Colman Carron, 2001).

Analisando o quadro acima e relativamente à categoria Afetividade Positiva sem Exercício os grupos de experiência profissional distribuem-se da seguinte forma por ordem crescente: Grupo C com média e desvio padrão de $1,71 \pm 0,75$, Grupo B com média e desvio padrão de $1,76 \pm 1,18$ e o Grupo A com média e desvio padrão de $2,41 \pm 2,60$, com valores que variam entre 0% mínimo e máximo de 5,8%.

Em relação à categoria Afetividade Positiva com Exercício os grupos de experiência profissional distribuem-se da seguinte forma por ordem crescente: Grupo B com média e desvio padrão de $1,53 \pm 0,78$; Grupo A com média e desvio padrão de $1,73 \pm 1,65$ e o Grupo C com média e desvio padrão de $3,05 \pm 5,01$. Com valores que variam entre 0.32% de mínimo e máximo de 10.56%.

Confrontando os resultados obtidos com estudos em outros contextos (Brito & Rodrigues, 2002; Rodrigues, 1995; Rodrigues et al., 1992; Santos & Rodrigues, 2002), verifica-se que no presente estudo os valores apresentam-se superiores, parecendo que existe alguma preocupação por parte dos instrutores em utilizar este tipo de comportamento, nas aulas de Localizada, para criar um bom clima relacional.

Em relação à categoria Afetividade Negativa Sem Exercício, os valores da média mais desvio padrão nos grupos de experiência profissional distribuem-se da seguinte forma por ordem crescente: Grupo B com média e desvio padrão de $0,03 \pm 0,081$, Grupo C com média e desvio padrão de $0,07 \pm 0,08$, e o Grupo A com média e desvio padrão de $0,19 \pm 0,26$, com valores que

variam entre 0% mínimo e máximo de 0.55%. Na categoria Afetividade Negativa com Exercício nunca foi utilizada por nenhum instrutor independentemente da experiência profissional.

Quanto à categoria Pressão é mais utilizada em conjunto com o Exercício pelo grupo com mais experiência profissional (grupo C) do que pelos outros dois grupos de experiência profissional (por ordem crescente: Grupo B com média e desvio padrão de $1,07 \pm 0,50$; Grupo A com média e desvio padrão de $2,02 \pm 0,67$ e o Grupo C com média e desvio padrão de $2,03 \pm 0,82$). Esta categoria apresentou valores mínimos de 0.37% e valores máximos de 2.81%. No entanto a maior média mais desvio padrão da categoria pressão foi dada sem Exercício e foi o grupo B que se destacou nesta categoria (por ordem crescente: Grupo A com média e desvio padrão de $1,37 \pm 0,85$, Grupo C com média e desvio padrão de $1,39 \pm 0,85$ e o Grupo B com média e desvio padrão de $3,38 \pm 0,79$). Esta categoria apresenta um valor mínimo de 0.85% e um valor máximo de 4.45%.

Dada a importância que a Pressão pode ter em termos de motivação durante o trabalho de força (Massey et al., 2002), como é o caso da Localizada, assim como na promoção da percepção de maior competência (Black & Weiss, 1992) os valores encontrados em termos de média parecem ir ao encontro destes estudos.

As categorias Conversas com Alunos Com Exercício e Conversas com Alunos Sem Exercício apresentam valores relativamente baixos, tendo uma média mais desvio padrão, respetivamente e por ordem crescente Grupo A $0,06 \pm 0,04$; Grupo C $0,36 \pm 0,21$ e Grupo B $0,58 \pm 0,55$ e Grupo C $0,32 \pm 0,62$, Grupo B $0,66 \pm 0,35$ e Grupo A $0,79 \pm 1,07$. Estes resultados estão de acordo aos encontrados por Franco (2009).

Estes resultados podem também ser mais baixos pelo fato de dois dos momentos mais propícios para a realização de conversas do instrutor com os praticantes, são antes e depois da aula (Brehm, 2004) e com o objetivo de standardizar o início e final da aula estes momentos não foram tidos em conta. No entanto e analisando as médias das duas categorias podemos dizer que o grupo A e C exercem mais pressão com Exercício e o grupo B exerce mais pressão de forma isolada, ou seja, sem realizar exercício em simultâneo.

Em relação às Categorias Conversas com Outros Com Exercício e sem Exercício nunca foram utilizadas pelos instrutores independentemente da experiência profissional. Podemos

deduzir que o instrutor está concentrado na aula que está a dar e não para a aula para conversar com outros.

Em algumas categorias do critério Interação, o desvio-padrão apresenta valores superiores à respetiva média o que parece demonstrar a existência de alguma dispersão em termos de intervenção dos instrutores ao nível dos comportamentos de Interação.

Quadro 8 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Atividade em cada grupo de experiência profissional.

Categorias	Grupo A			Grupo B			Grupo C		
	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)
Exercício Participativo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Exercício Independente	0,83±0,32	1,23	0,45	1,60±0,34	2,20	1,24	1,40±0,68	0,51	0,51

No Quadro 8 pode-se observar que a categoria Exercício Participativo, do critério Atividade nunca foi utilizada, ao contrário da categoria Exercício Independente, esta categoria tem no entanto uma média e desvio padrão baixos principalmente no grupo A (0,83±0,32) de experiência profissional, logo de seguida está o grupo C (1,40±0,68) e depois o grupo B (1,60±0,34). Os valores desta categoria variam entre 0.45% de mínimo e 2.20 de máximo.

O facto de os instrutores simplesmente estarem a fazer exercício sem sequer observar os alunos não parece ser o comportamento mais adequado, ainda que este possa, pelo menos, servir de modelo para os praticantes. No entanto, como refere Franco (2009) em determinados exercícios (ex: exercício na posição de 4 apoios; exercícios na posição de deitado dorsal; exercícios na posição de deitado ventral) para que o instrutor possa ser um bom modelo é difícil adotar uma posição que consiga observar os praticantes, justificando-se em alguns casos a existência deste tipo de comportamentos.

Quadro 9 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Controlo em cada grupo de experiência profissional.

Categorias	Grupo A			Grupo B			Grupo C		
	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)
Observação Com Exercício	15,79±5,84	22,31	9,12	20,40±2,82	24,64	15,76	16,54±3,77	21,81	13,25
Observação Sem Exercício	8,26±3,43	11,23	4,45	8,19±1,96	10,62	4,75	9,63±1,74	10,87	7,11
Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos Com Exercício	0,86±0,81	2,01	0,14	0,00	0,00	0,00	0,04±0,08	0,16	0,00
Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos Sem Exercício	1,21±1,13	2,64	0,00	0,66±0,49	1,54	0,00	0,49±0,97	1,94	0,00
Atenção às Intervenções Verbais de Outros Com Exercício	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Atenção às Intervenções Verbais de Outros Sem Exercício	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

No critério Controlo e analisando o quadro 9, com maior média mais desvio padrão é a categoria Observação Com Exercício que se destaca nos três grupos de experiência profissional (por ordem crescente: Grupo A: 15,79±5,84; Grupo C: 16,54±3,77; Grupo B: 20,40±2,82) variando os seus valores entre 9.12% de mínimo e 24.64% de máximo. Em seguida está a categoria Observação Sem Exercício profissional (por ordem crescente: Grupo B: 8,19±1,96; Grupo A: 8,26±3,43; Grupo C: 9,63±1,74) variando os seus valores entre 4.45% de mínimo e 11.23% de máximo. Em termos médios os instrutores encontram-se mais tempo a observar em silêncio a atividade quando estão a fazer simultaneamente exercício, do que somente a observar em silêncio independentemente da experiência profissional.

Quanto às categorias de Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos, estas apresentam valores de média relativamente baixos. Em relação à categoria Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos com Exercício, tanto o Grupo A como o Grupo C apresentam valores bastante baixos (por ordem crescente: Grupo C: 0,04±0,08; A: 0,86±0,81;), enquanto que o grupo B não utilizou

esta forma de comportamento (comunicação). Relativamente à categoria Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos sem Exercício as médias são ligeiramente mais altas (por ordem crescente: Grupo C: $0,49 \pm 0,97$; Grupo B: $0,66 \pm 0,49$; Grupo A: $1,21 \pm 1,13$) e os valores mínimo e máximo variam entre 0% e 2.64% respetivamente. Em relação à experiência profissional podemos dizer que o grupo de instrutores menos experientes é o que dá mais atenção às intervenções dos alunos seja com exercício ou sem exercício.

Note-se, mais uma vez, que um dos momentos mais propícios para o desenvolvimento de conversas entre os praticantes e o instrutor poderia ser antes e depois da aula propriamente dita, os quais foram eliminados da observação por uma questão de standardização das aulas. Ainda que as intervenções dos alunos pudessem estar relacionadas com a aula, talvez pelo facto de geralmente a maioria do tempo ser utilizado nas tarefas propostas acabe por tornar pouco oportuna a intervenção dos alunos Franco (2009).

É importante referir que já quando foi analisado a categoria questionamento do critério instrução, foi o grupo com menor experiência profissional que se destacou com maior média e desvio padrão.

Espera-se que os baixos valores médios obtidos nas categorias de Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos sejam derivados a fatores como por exemplo os acima mencionados, e não ao facto do instrutor não prestar atenção às intervenções dos praticantes, pois é de veras importante esta componente dado que revela interesse e pode influenciar no clima relacional (Sarmiento et al., 1998).

Segundo Franco (2009) é natural que seja mais frequente os instrutores prestarem Atenção às Intervenções Verbais dos seus Alunos quando não estão a realizar exercício. Por vezes o instrutor desloca-se para junto do praticante para estabelecer algum contacto mais individualizado ou quando o corrige, sendo natural que deixe de realizar exercício nessas situações mais propícias para os alunos intervirem.

Relativamente à categoria Atenção às Intervenções Verbais de Outros não existiu qualquer tipo de intervenção.

Quadro 10 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Organização em cada grupo de experiência profissional.

Categorias	Grupo A			Grupo B			Grupo C		
	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)
Gestão com Exercício	0,21±0,20	0,48	0,04	0,66±0,68	1,96	0,12	0,27±0,17	0,52	0,11
Gestão sem Exercício	1,62±0,71	2,40	0,98	0,90±0,45	1,61	0,42	0,76±0,18	0,94	0,54

No quadro 10 podemos observar o critério Organização e que em média os comportamentos de Gestão Com Exercício é bastante mais baixa do que a de Gestão Sem Exercício em qualquer dos grupos de experiência profissional.

Na categoria Gestão com Exercício e colocando por ordem crescente de percentagem está o grupo com menor experiência profissional, grupo A, com uma média e desvio padrão de $0,21 \pm 0,20$, seguindo-se do grupo com maior experiência profissional, Grupo C, com uma média e desvio padrão de $0,27 \pm 0,17$ e por fim o grupo com uma experiência profissional média, grupo B, com uma média e desvio padrão de $0,66 \pm 0,68$. Os valores mínimos e máximos variam entre 0.04% e 1.96% respetivamente.

Na categoria Gestão sem Exercício e colocando por ordem crescente de percentagem está o grupo com maior experiência profissional, Grupo C, com uma média e desvio padrão de $0,76 \pm 0,18$, seguindo-se do grupo com uma experiência profissional média, grupo B, com uma média e desvio padrão de $0,90 \pm 0,45$ e por fim o grupo com menor experiência profissional, grupo A, com uma média e desvio padrão de $1,62 \pm 0,71$. Os valores mínimos e máximos variam entre 0.42% e 2.40% respetivamente.

É então o grupo com menor experiência profissional que recorre mais à gestão da aula quando não pratica exercício.

Segundo Piéron (1999) o tempo utilizado em Organização é por vezes necessário ao desenrolar da aula, ainda que deva ser reduzido.

Quadro 11 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Forma em cada grupo de experiência profissional.

Categorias	Grupo A			Grupo B			Grupo C		
	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)
Auditivo	23,95±2,99	27,75	20,47	38,11±12,29	48,04	15,87	49,33±7,01	58,23	42,03
Visual	22,54±8,25	29,79	13,38	22,09±6,96	35,03	14,82	20,11±3,96	25,55	16,29
Quinestésico	0	0,00	0,00	0,26±0,25	,68	0,00	0,26±0,12	,40	,11
Misto- Aud.Vis.	52,18±6,51	60,67	45,68	38,63±10,78	55,42	24,91	29,49±3,82	33,39	24,33
Misto- Aud.Quin	1,34±0,47	1,82	,88	0,91±0,46	1,45	,29	0,81±0,37	1,35	,51
Misto- Vis.QUin	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Misto- Aud.Vis.QUin	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

No critério forma e analisando o quadro 11 verificou-se que a forma de comunicação mais utilizada pelo grupo com menor experiência profissional (grupo A) e pelo grupo com experiência profissional média (Grupo B) foi o Misto- Auditivo Visual (52,18±6,51 e 38,63±10,78, respetivamente), seguindo-se do Auditivo (Grupo A:23,95±2,99; Grupo B: 38,11±12,29), Visual (Grupo A:22,54±8,25; Grupo B: 22,09±6,96), Misto- Auditivo-Quinestésico (Grupo A:1,34±0,47; Grupo B: 0,91±0,46) e Quinestésico apenas no Grupo B (0,26±0,25). Já no grupo com maior experiência profissional a forma de comunicação mais utilizada foi a Auditiva (49,33±7,01), seguindo-se do Misto-Auditivo-Visual (29,49±3,82), Visual (20,11±3,96), Misto-Auditivo-Quinestésico (0,81±0,37) e Quinestésico (0,26±0,12). A forma Misto-Visual-Quinestésico e Misto-Auditivo-Visual-Quinestésico nunca foram utilizadas por nenhum instrutor.

Estes dados vão ao encontro do estudo de Simões (2008) onde foi verificado que emitir feedback de forma auditiva e emitir feedback utilizando a forma auditiva e visual em simultâneo,

são os canais de comunicação mais utilizados pelos instrutores, independentemente da sua experiência profissional.

Quadro 12 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) das categorias do critério Direção em cada grupo de experiência profissional.

Categorias	Grupo A			Grupo B			Grupo C		
	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)
Individual	43,8±5,14	46,86	36,11	53,13±8,21	63,48	42,00	50,29±9,25	62,81	41,42
Grupo	0,37±0,13	,48	,21	0,74±0,54	1,82	,22	1,41±0,91	2,21	,22
Classe	55,84±5,24	63,68	52,68	46,14±8,26	57,42	35,77	48,30±9,83	57,37	35,18

No que diz respeito ao critério Direção (quadro 12), observou-se que ambos os grupos com maior experiência profissional (Grupo B e Grupo C), dirigiram-se mais frequentemente de forma individual (Grupo B: 53,13±8,21; Grupo C: 50,29±9,25) sendo que também, várias foram as vezes que se dirigiram à totalidade dos praticantes que estavam na classe (Grupo B: 46,14±8,26; Grupo C: 48,30±9,83). A direção da comunicação para um grupo, ou seja, dirigir-se a mais do que um praticante, mas não à totalidade dos praticantes, foi a direção menos realizado neste critério por todos os grupos de instrutores (Grupo A: 0,37±0,13; Grupo B: 0,74±0,54; Grupo C: 1,41±0,91). No grupo menos experiente a direção de comunicação mais utilizada foi dirigido para a Classe (55,84±5,24), seguindo-se da direção individual (43,8±5,14). Este resultado vai ao encontro do resultado obtido por Simões (2008).

Quadro 13 - Mínimo (%), Máximo (%), Média (%) e Desvio Padrão (%) do critério Outros Comportamentos em cada grupo de experiência profissional.

Categorias	Grupo A			Grupo B			Grupo C		
	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)	Média + Desvio Padrão (%)	Máximo (%)	Mínimo (%)
Outros Comportamentos	0,75±1,5	3,00	0,00	0,14±0,38	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Para este tipo de comportamentos (ex.: limpar o suor com a toalha, beber água) o ideal seria uma média de 0% em todos os grupos, no entanto por vezes é necessário. Como se pode observar no Quadro 13, os valores da sua média com desvio padrão não são muito elevados, no grupo com mais experiência profissional nunca existiram, nos restantes grupos de experiência profissional distribuíram-se da seguinte forma: 0,75±1,5 para o grupo A e 0,14±0,38 para o grupo B.

8.3. Análise Comparativa do comportamento pedagógico (comunicação) dos instrutores em função da experiência profissional em todas as categorias.

Neste subcapítulo vamos abordar a análise comparativa das categorias do comportamento pedagógico (comunicação) em função da experiência profissional dos instrutores de Localizada.

Para isso, apresentam-se os resultados dos pressupostos do teste *F* do One Way Anova nos quadros abaixo.

No quadro 14 pode-se verificar se existe normalidade da amostra em todas as categorias do comportamento pedagógico (comunicação). Para tal utiliza-se o teste Shapiro-Wilk.

Quadro 14 – Normalidade das categorias do comportamento pedagógico (comunicação).

Critérios	Categorias	Nível de Significância		
		Grupo A	Grupo B	Grupo C
Instrução	Informação Com Exercício	,719	,007	,122
	Informação Sem Exercício	,163	,035	,960
	Demonstração Com Informação	,361	,655	,242
	Demonstração Sem Informação	,330	,829	,385

	Correção Com Exercício	,159	,792	,583
	Correção Sem Exercício	,243	,786	,090
	Avaliação Positiva Com Exercício	,276	,293	,043
	Avaliação Positiva Sem Exercício	,169	,072	,038
	Avaliação Negativa Com Exercício	**	**	**
	Avaliação Negativa Sem Exercício	,262	,172	,001
	Questionamento Com Exercício	,237	,373	,407
	Questionamento Sem Exercício	,205	,289	,594
Interação	Afetividade Positiva	,640	,109	,526
	Afetividade Positiva Com Exercício	,111	,258	,004
	Afetividade Negativa Com Exercício	**	**	**
	Afetividade Negativa	,226	,000	,200
	Pressão Com Exercício	,941	,933	,113
	Pressão	,032	,447	,518
	Conversas Com Alunos Com Exercício	,079	,315	,674
	Conversas Com Alunos Sem Exercício	,213	,272	,001
	Conversas Com Outros Com Exercício	**	**	**
	Conversas Com Outros Sem Exercício	**	**	**
Atividade	Exercício Participativo	**	**	**
	Exercício Independente	,771	,479	,567
Controlo	Observação Com Exercício	,870	,860	,472
	Observação Sem Exercício	,216	,239	,147
	Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos Com Exercício	,381	**	,001

	Atenção às Intervenções Verbais dos Alunos Sem Exercício	,924	,712	,001
	Atenção às Intervenções Verbais de Outros Com Exercício	**	**	**
	Atenção às Intervenções Verbais de Outros Sem Exercício	**	**	**
Organização	Gestão com Exercício	,501	,038	,530
	Gestão sem Exercício	,247	,298	,838
Forma	Auditivo	,877	,091	,887
	Visual	,232	,348	,638
	Quinestésico	**	,409	,961
	Misto-Aud.Vis.	,809	,667	,763
	Misto-Aud.Quin	,297	,509	,225
	Misto-Vis.Quin	**	**	**
	Misto-Aud.Vis.Quin	**	**	**
Direção	Individual	,010	,600	,703
	Grupo	,495	,143	,527
	Classe	,010	,643	,635
Outros Comportamentos	Outros Comportamentos	,001	**	0

** As Categorias são constantes por isso foram omissas

No quadro 14, pode-se constatar que se verificou existir normalidade da distribuição em simultâneo para os 3 grupos de experiência profissional, considerando todos os sujeitos de cada grupo, nas seguintes categorias de comportamentos pedagógicos:

- Demonstração Com Informação: $p=0.361$ (Grupo A); $p=0.655$ (Grupo B); $p=0.242$ (Grupo C)
- Demonstração Sem Informação: $p=0.330$ (Grupo A); $p=0.829$ (Grupo B); $p=0.385$ (Grupo C)
- Correção com Exercício: $p=0.159$ (Grupo A); $p=0.792$ (Grupo B); $p=0.583$ (Grupo C)
- Correção Sem Exercício: $p=0.243$ (Grupo A); $p=0.786$ (Grupo B); $p=0.090$ (Grupo C)
- Questionamento com Exercício: $p=0.237$ (Grupo A); $p=0.373$ (Grupo B); $p=0.407$ (Grupo C)
- Questionamento sem Exercício: $p=0.205$ (Grupo A); $p=0.289$ (Grupo B); $p=0.594$ (Grupo C)
- Pressão com Exercício: $p=0.941$ (Grupo A); $p=0.933$ (Grupo B); $p=0.113$ (Grupo C)

- Conversas com Alunos Com Exercício: $p=0.079$ (Grupo A); $p=0.315$ (Grupo B); $p=0.674$ (Grupo C)
- Exercício Independente: $p=0.771$ (Grupo A); $p=0.479$ (Grupo B); $p=0.567$ (Grupo C)
- Observação com Exercício: $p=0.870$ (Grupo A); $p=0.860$ (Grupo B); $p=0.472$ (Grupo C)
- Observação sem Exercício: $p=0.216$ (Grupo A); $p=0.239$ (Grupo B); $p=0.147$ (Grupo C)
- Gestão sem Exercício: $p=0.247$ (Grupo A); $p=0.298$ (Grupo B); $p=0.838$ (Grupo C)
- Auditivo: $p=0.877$ (Grupo A); $p=0.091$ (Grupo B); $p=0.887$ (Grupo C)
- Visual: $p=0.232$ (Grupo A); $p=0.348$ (Grupo B); $p=0.638$ (Grupo C)
- Quinestésico: $p=0$ (Grupo A); $p=0.409$ (Grupo B); $p=0.961$ (Grupo C)
- Misto-Auditivo-Visual: $p=0.809$ (Grupo A); $p=0.667$ (Grupo B); $p=0.763$ (Grupo C)
- Misto- Auditivo-Quinestésico: $p=0.297$ (Grupo A); $p=0.509$ (Grupo B); $p=0.225$ (Grupo C)
- Grupo: $p=0.495$ (Grupo A); $p=0.143$ (Grupo B); $p=0.527$ (Grupo C)

No quadro 15 pode-se verificar os resultados do teste de Levene, para testar a homocedasticidade nas categorias de comportamento pedagógico (comunicação) onde foi verificada normalidade em simultâneo nos 3 grupos de experiência profissional como instrutor de Fitness.

Quadro 15 – Teste Levene das categorias de comportamento pedagógico (comunicação) onde foi verificada normalidade em simultâneo nos 3 grupos de experiência profissional

Categorias	Valor do Teste	p
Demonstração Com Informação	4,916	,028
Demonstração Sem Informação	1,390	,286
Correção Com Exercício	6,840	,010
Correção Sem Exercício	6,363	,013
Questionamento Com Exercício	,924	,423

Questionamento Sem Exercício	2,458	,127
Afetividade Positiva	3,449	,066
Pressão Com Exercício	1,858	,198
Conversas Com Alunos Com Exercício	8,242	,006
Exercício Independente	2,229	,150
Observação Com Exercício	2,262	,147
Observação Sem Exercício	2,963	,090
Gestão Sem Exercício	9,367	,004
Auditivo	3,962	,048
Visual	1,776	,211
Quinestésico	6,638	,011
Misto-Aud.Vis.	4,039	,046
Misto-Aud.Quin	,476	,632
Misto-Vis.QUin		
Misto-Aud.Vis.QUin		
Grupo	3,408	,067

No quadro 15 pode-se constatar que, quando considerados todos os sujeitos, verificou-se a existência de homocedasticidade em algumas categorias em que se tinha verificado existir normalidade da distribuição dos 3 grupos de experiência profissional. Tais como:

- Demonstração com informação
- Correção com Exercício
- Correção Sem Exercício
- Conversas com Alunos com Exercícios
- Gestão Sem Exercício
- Auditivo

- Quinestésico
- Misto Auditivo-Visual

O quadro 16 apresenta os resultados das comparações realizadas entre os 3 grupos utilizando o teste paramétrico One Way Anova, nas categorias de comportamento pedagógico onde foram cumpridos os pressupostos da aplicação deste teste.

Quadro 16 - Comparação com o teste One Way Anova nas categorias de comportamento pedagógico (comunicação).

	Categorias	Valor do Teste	p
Instrução	Demonstração Com Informação	0,395	,682
	Correção Com Exercício	2,340	,139
	Correção Sem Exercício	1,358	,294
Interação	Conversas Com Alunos Com Exercício	2,142	,160
Organização	Gestão Sem Exercício	3,854	,051
Forma	Auditivo	7,204	,009
	Quinestésico	2,808	,100
	Misto-Aud.Vis.	7,238	,009

Como se pode constatar no quadro 16, quando comparados os 3 grupos de experiência profissional como instrutores de *Fitness* com todos os sujeitos da amostra, não se encontraram diferenças significativas nas seguintes categorias do comportamento pedagógico (comunicação):

- Demonstração com Informação

- Correção com Exercício
- Correção Sem Exercício
- Conversas com os Alunos Com Exercício
- Quinestésico

Parece desta forma, ao não se verificarem diferenças significativas quando comparados os 3 grupos nas categorias dos respetivos critérios anteriormente referidas, que a variável experiência profissional pode não ser fator determinante para avaliar a percentagem de comunicação (comportamento pedagógico) no contexto *Fitness*, levando a crer que a experiência profissional nada influencia a percentagem de comunicação (comportamento pedagógico) nestas mesmas categorias.

No entanto, vários são os estudos inclusive em outros contextos desportivos, que indicam que a experiência profissional é fator que diferencia a intervenção pedagógica ao nível da frequência de emissão de *feedbacks*; Rodrigues (1997) num estudo comparativo entre professores profissionalizados e professores estagiários na atividade de voleibol, concluiu que os docentes mais experientes apresentaram mais *feedbacks* avaliativos e afetivos, ambos positivos do que os menos experientes.

Analisando estes resultados leva-nos a pensar que talvez por a atividade de Localizada estar inserida no contexto *Fitness* e que devido a razões como: as aulas de Localizada nunca terem número certo de alunos, as idades dos alunos poderem ser bastante variáveis, o local para a prática poder ser diferenciado, várias serem as motivações que levam um aluno a aderir e a manter-se na atividade, personalidade do instrutor entre outros, todos estes fatores conjugados podem ser determinantes para que o próprio comportamento do instrutor seja modificado, sendo a experiência profissional uma variável que talvez não contribua para diferenciação da comunicação (comportamento pedagógico). Esta constatação vai ao encontro dos resultados obtidos num estudo elaborado por Simões e Franco (2006), estes autores não encontraram diferenças significativas entre os instrutores de *Body Pump* inexperientes e experientes ambos os grupos não licenciados relativamente à ocorrência do tipo de *feedback* emitido, à exceção da dimensão direção na categoria grupo, em que os instrutores experientes apresentaram uma maior frequência de *feedbacks* desse tipo.

No mesmo quadro, pode-se observar que se verificaram existir diferenças significativas nas seguintes categorias:

- Gestão com Exercício

- Auditivo
- Misto Auditivo-Visual

No quadro 17 encontram-se apresentados os resultados das comparações realizadas entre os grupos 2 a 2, nas categorias em que se verificou existir diferenças significativas entre os 3 grupos de experiência profissional como instrutor de Fitness.

Quadro 17 - Comparação entre os grupos de experiência profissional 2 a 2, em cada categoria de comportamento pedagógico (comunicação) em que existiram diferenças significativas com o teste One Way Anova, utilizando o teste Mann-Whitney.

Categorias	Grupos	Diferença Média	Nível de significância (p)
Gestão Sem Exercício	A - B	,71933	,084
	A - C	,86642	,064
	B - C	,14709	,880
Auditivo	A - B	-14,16517	,082
	A - C	-25,38460*	,007
	B - C	-11,21943	,185
Misto-Auditivo-Visual	A - B	13,55060	,062
	A - C	22,68659*	,007
	B - C	9,13598	,240

Quando analisamos as comparações realizadas entre os grupos 2 a 2, encontramos diferenças significativa ($p \leq 0.05$) no critério Forma, mais especificamente na categoria Auditivo e na categoria Misto Auditivo-Visual. Tanto na categoria Auditivo como na categoria Misto Auditivo-Visual só encontrámos diferenças significativas entre o grupo com menor experiência

profissional (Grupo A) e o grupo com maior experiência profissional (Grupo C). Nas restantes comparações não se encontraram diferenças significativas.

Este resultado vai ao encontro do estudo de Rodrigues (1997) em que refere que os estagiários apresentaram valores superiores na categoria Auditivo-Visual.

No quadro 18 estão apresentados os resultados das categorias onde não foram verificados todos os pressupostos e onde foi aplicado o teste não paramétrico Kruskal-Wallis.

Quadro 18 - Comparação entre os grupos de experiência profissional em cada categoria de comportamento pedagógico (comunicação), utilizando o teste Kruskal-Wallis.

	Categorias	Valor do Teste	p
Instrução	Demonstração Sem Informação	2,377	,305
	Avaliação Negativa Com Exercício	0,000	1,000
	Questionamento Com Exercício	,957	,620
	Questionamento Sem Exercício	5,125	,077
Interação	Afetividade Positiva	,239	,887
	Afetividade Negativa Com Exercício	0,000	1,000
	Pressão Com Exercício	5,913	,052
	Pressão	9,054	,011
	Conversas Com Alunos Com Exercício	3,867	,145
	Conversas Com Outros Sem Exercício	0,000	1,000
Atividade	Exercício Participativo	0,000	1,000
	Exercício Independente	6,454	,040
Controlo	Observação Com Exercício	2,270	,321
	Observação Sem Exercício	,813	,666
	Atenção às Intervenções Verbais de Outros Com Exercício	0,000	1,000
	Atenção às Intervenções Verbais de Outros Sem Exercício	0,000	1,000
Organização	Gestão Com Exercício	0,000	1,000

Forma	Visual	,154	,926
	Misto-Aud.Quin	3,091	,213
	Misto-Vis.QUin	0,000	1,000
	Misto-Aud.Vis.QUin	0,000	1,000
Direção	Individual	2,127	,345
	Grupo	3,920	,141
	Classe	1,841	,398
Outros Comportamentos	Outros Comportamentos	1,143	,565

Como se pode constatar no quadro 18, quando comparados os 3 grupos de experiência profissional como instrutores de *Fitness* com todos os sujeitos da amostra, encontramos diferenças significativas nas seguintes categorias do comportamento pedagógico (comunicação):

- Pressão Sem Exercício
- Exercício Independente

Quadro 19 - Comparação entre os grupos de experiência profissional 2 a 2, em cada categoria de comportamento pedagógico (comunicação) em que existiram diferenças significativas com o teste Kruskal-Wallis, utilizando o teste Mann-Whitney.

Categorias	Grupos	Z	Nível de significância (p)
Pressão	A - B	-2,268	,023
	A - C	-,289	,773
	B - C	-2,646	,008
Exercício Independente	A - B	-2,646	,008
	A - C	-1,443	,149
	B - C	-0,378	,705

Quando analisamos as comparações realizadas entre os grupos 2 a 2, encontramos diferenças significativa ($p \leq 0.05$) no critério Interação, mais especificamente na categoria Pressão e no critério Atividade na categoria Exercício Independente. Na categoria Pressão encontramos diferenças significativas entre o grupo B de experiência profissional (grupo com mais de 3 anos e menos de 5 anos de experiência profissional) e o Grupo C (grupo com mais de 5 anos de experiência profissional).

Já na categoria Exercício Independente as diferenças significativas encontradas foi entre o grupo A (grupo com menos de 3 anos de experiência profissional) e o Grupo B (grupo com mais de 3 anos e menos de 5 anos de experiência profissional).

Nas restantes comparações não se encontraram diferenças significativas.

8.4. Análise Descritiva do clima motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores da atividade de Localizada.

O nosso estudo contempla duas amostras, a dos instrutores que foi descrita anteriormente e a dos praticantes. Neste estudo participaram 145 praticantes distribuídos pelas várias classes dos 15 instrutores. Os 145 praticantes responderam a um questionário (PMCEQp) acerca do clima motivacional percebido por estes na aula observada. Os resultados desse teste encontram-se agrupados por dimensões (mestria e performance) do clima motivacional no quadro 20.

Quadro 20 – Mínimo, Máximo, Média e Desvio padrão das dimensões do Clima Motivacional.

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Mestria	145	3,00	5,00	4,4166	0,47930
Performance	145	1,20	4,60	2,5228	0,76092

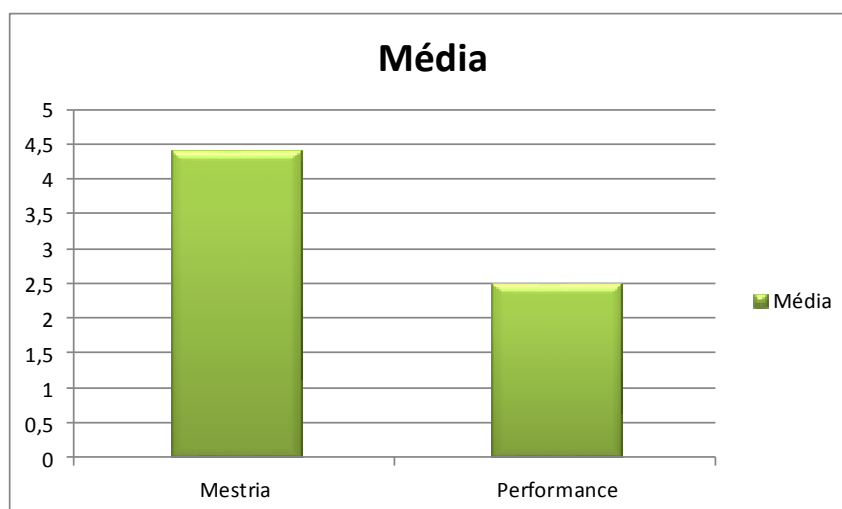


Gráfico 3 - Média das dimensões do Clima Motivacional.

Relativamente às respostas dos praticantes em relação à dimensão mestria têm um mínimo de 3, um máximo de 5 com uma média e desvio-padrão de $4,42 \pm 0,48$. Enquanto que, na dimensão performance apresenta um mínimo de 1,20, um máximo de 4,60 com uma média e um desvio-padrão de $2,52 \pm 0,76$. De uma forma global o que podemos constatar é que os praticantes percecionam a comunicação dos instrutores mais orientada para a mestria do que para a performance. Por outras palavras, os instrutores adotam uma comunicação (comportamentos pedagógicos) onde tendem a definir o sucesso ou a julgar a competência dos praticantes de uma forma auto-referenciada, baseando-se na melhoria das suas próprias habilidades/capacidades ou no esforço investido, para conseguir a mestria na tarefa. Os indivíduos orientados para a Mestria, independentemente dos níveis de competência percebida, tendem a exibir padrões positivos ou adaptativos de comportamento. Estes resultados estão de acordo com os estudos de (Cid et al., 2012b; Cid et al., 2009; Kilpatrick et al., 2003; Petherick & Markland, 2008; Roberts, 2001) que referem que praticantes de ginásio e de *personal training* de ambos os gêneros, apresentam uma orientação motivacional mais elevada para tarefa do que para o ego, o que indica que os sujeitos desta amostra avaliam o seu sucesso em função de critérios auto-referenciados.

Quando agrupamos os resultados das duas dimensões do clima motivacional (mestria e performance) em função da experiência profissional dos instrutores obtemos os resultados que se encontram no quadro 20.

Quadro 21 – Máximo, Mínimo, Média e Desvio-padrão das dimensões do Clima Motivacional em cada grupo de experiência profissional.

	Mestria			Performance		
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo A	Grupo B	Grupo C
N	30	58	57	30	58	57
Mínimo	3,60	3,00	3,40	1,20	1,20	1,20
Máximo	5,00	5,00	5,00	4,60	4,60	4,00
Média	4,60	4,39	4,35	2,71	2,62	2,33
DP	0,41	0,53	0,44	0,95	0,80	0,54

Com base no quadro 21 pode-se constatar que de uma forma geral em todos os grupos de experiência profissional a média é superior na dimensão mestria com médias de $4,60 \pm 0,41$ (grupo A), $4,39 \pm 0,53$ (Grupo B) e $4,35 \pm 0,44$ (grupo C) do que na dimensão performance com médias de $2,71 \pm 0,95$ (Grupo A), $2,62 \pm 0,80$ (Grupo B) e $2,33 \pm 0,54$ (Grupo C). O que significa que a mestria é a orientação motivacional que os praticantes percebem como preferida pelos instrutores nas aulas. Isto é, os instrutores independentemente da experiência profissional utilizam a comunicação (comportamentos pedagógicos) de forma a orientar os praticantes para a mestria, isto segundo a percepção dos praticantes. Isto vai ao encontro do que refere Ames (1992), em que salienta a importância de promover um clima motivacional orientado para a mestria e para a tarefa em contextos desportivos. Tal clima não só promove o prazer e divertimento, como também desenvolve e melhora as percepções de competência pessoal e a motivação intrínseca dos indivíduos.

Podemos ver em forma de gráfico os resultados acima descritos (gráfico 4).

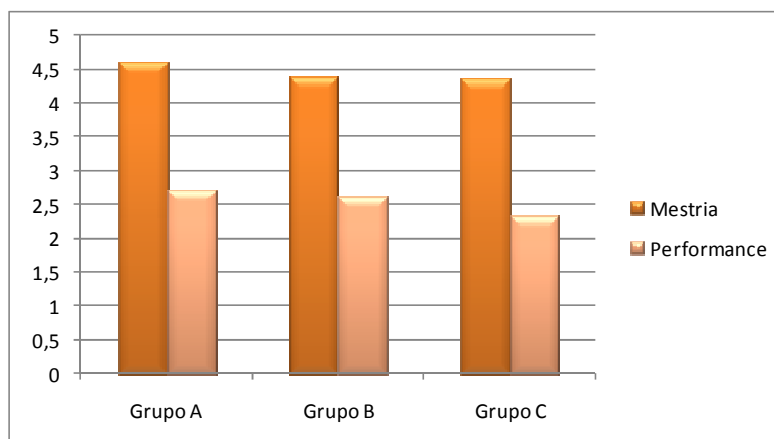


Gráfico 4 – Média das dimensões do Clima Motivacional por grupos de experiência profissional.

8.5. Análise Comparativa do clima motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores da atividade de Localizada.

Neste subcapítulo é abordada a análise comparativa do Clima Motivacional percebido pelos praticantes relativamente à experiência profissional de cada um dos instrutores de Localizada.

Relativamente à amostra dos praticantes a normalidade não é limitativa para a aplicação do One-Way Anova quando o número de elementos de cada grupo é relativamente elevado.

Quadro 22 – Comparação das dimensões do Clima Motivacional por grupo de experiência profissional, utilizando o teste F One Way Anova.

Dimensões	Valor do F	Nível de significância (p)
Mestria	2,925	0,057
Performance	3,254	0,042

Como se pode constatar no quadro 22 existem diferenças significativas ($p \leq 0,05$) entre as dimensões do clima motivacional (mestria e performance) em função dos 3 grupos de experiência profissional dos instrutores de *Fitness* de localizada.

No quadro 23 encontram-se os resultados das comparações dos grupos 2 a 2 com o teste de Tukey.

Quadro 23 - Comparação entre os grupos de experiência profissional 2 a 2 relativamente às dimensões do Clima Motivacional, utilizando o teste Tukey.

Dimensões	Grupos	Diferença Média	Nível de significância (p)
Mestria	A - B	0,214	0,114
	A - C	0,249	0,054
	B - C	0,035	0,915

Performance	A - B	0,089	0,856
	A - C	0,377	0,070
	B - C	0,287	0,103

Quando analisamos o quadro 23, verificamos com as comparações realizadas entre os grupos 2 a 2, que existem diferenças significativas ($p \leq 0.05$) entre o grupo A (grupo com menor experiência profissional) e o grupo C (grupo com maior experiência profissional) na dimensão Mestria do clima motivacional.

8.6. Análise Correlacional da comunicação no clima motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores de Localizada.

Após a análise descritiva e comparativa da comunicação e do clima motivacional em separado, neste subcapítulo vamos correlacionar os critérios do comportamento pedagógico (comunicação), com as dimensões do clima motivacional, bem como a variável experiência profissional.

Quadro 24 - Correlação dos comportamentos Pedagógicos (comunicação) no clima motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores de Localizada, utilizando o R de Pearson.

		Exp. Profissional	Mestria	Performance	Outros Comportamentos	Instrução	Interação	Atividade	Controlo	Organização	Forma	Direção
Exp. Profissional	Pearson	1	-,158	-,096	-,456	,611	,397	,201	,244	-,634*	,362	,358
	Sig.		,047	,227	,087	,015	,143	,472	,382	,011	,184	,190
Mestria	Pearson	-,158	1	-,374	,542	-,435	,139	,148	-,019	,411	-,268	-,279
	Sig.	,047		,000	,037	,105	,622	,598	,946	,128	,333	,314

Performance	Pearson	-,096	-,374	1	,244	-,397	,045	-,235	-,211	,180	-,134	-,270
	Sig.	,227	,000		,380	,143	,874	,398	,450	,521	,634	,331

Como se pode constatar no quadro 24 existe uma correlação negativa (-0,158) com um nível de significância de 0,047 entre a experiência profissional e a dimensão do clima motivacional mestria. Esta associação é considerada uma associação linear muito baixa, no entanto e pelo facto de ser negativa significa que quanto maior for a experiência profissional dos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada, menos orientadas para a mestria são as suas comunicações. Já no quadro anterior tínhamos encontrado diferenças significativas entre a experiência profissional e a dimensão mestria nos grupos de experiência profissional A e C.

Outro resultado que deve ser analisado é a correlação entre a experiência profissional dos instrutores e o critério instrução, com um nível de significância de 0,015 e um *R* igual a 0,611. Ao analisarmos esta associação verificamos que esta é uma associação linear positiva moderada (está entre 0,4 e 0,69), isto é, quanto maior for a experiência profissional do instrutor de aulas de Localizada, maior será a utilização do critério instrução.

Existe também uma correlação negativa (-0,634) com um nível de significância de 0,011 entre a experiência profissional e o critério organização. Esta associação é considerada uma associação linear moderada, no entanto e pelo facto de ser negativa significa que quanto maior for a experiência profissional dos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada, menos frequentemente os instrutores utilizam o critério organização para se dirigir aos praticantes. Este resultado poderá estar influenciado pelo facto do início da aula não estar a ser considerado. É possível que tais informações possam ser dadas logo no início da aula pois é o momento mais propício para organizar a aula.

Constatou-se que há uma correlação fraca negativa (-0,374) entre a mestria e a performance, com um nível de significância de 0,000. Ao analisarmos esta associação verificamos que quanto mais a percepção dos atletas sobre a comunicação (comportamento pedagógico) dos instrutores for orientada para a Mestria, menor será a orientação percebida para a Performance.

Esta correlação era previsível pois são dimensões opostas, o discurso será diferente quando os instrutores pretendem orientar para a mestria ou performance. Segundo Duda et al.(1995) indivíduos com os objetivos orientados para a tarefa ficam mais satisfeitos com a prática desportiva e estão mais interessados no prazer que o progresso lhes proporciona, quando em comparação com indivíduos focados no ego. Assim, indivíduos orientados para a tarefa apresentam uma maior tendência para adotar padrões de motivação intrínseca, enquanto que indivíduos orientados para o ego têm maior tendência para adotar motivações relacionadas com o reconhecimento e o *status* (White & Duda, 1994).

Verificou-se ainda que existe uma correlação entre a dimensão mestria e o critério Outros Comportamentos, com um nível de significância de 0,037 e um *R* igual a 0,542. Ao analisarmos esta associação verificamos que esta é uma associação linear positiva moderada, isto é, quanto mais orientada para a mestria for a comunicação dos instrutores (pela percepção dos praticantes), maior será a adoção de outros comportamentos na forma de comunicação do instrutor.

9. Conclusões

O objetivo principal do nosso estudo centrou-se em perceber se existe alguma relação entre a comunicação (comportamentos pedagógicos) dos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada e o clima motivacional percebido pelos seus praticantes.

Relativamente à amostra dos instrutores, procedeu-se a uma análise descritiva e comparativa dos critérios e das categorias dos comportamentos pedagógicos dos instrutores em função da experiência profissional.

Para os praticantes realizou-se também uma análise descritiva e comparativa do clima motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores.

Por fim foi realizada uma correlação entre a comunicação do instrutor e o clima motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores.

Relativamente aos comportamentos (comunicação) dos instrutores podemos concluir que de uma forma geral, a maioria dos comportamentos dos instrutores é dedicada a comportamentos de Instrução e Controlo, seja qual for o grupo de experiência profissional.

Em relação ao critério Instrução destaca-se:

- A Informação Com Exercício sendo um comportamento que apresenta maior média e que é mais frequente nos instrutores. Eventualmente os instrutores optam por realizar mais Informação Com Exercício e menos Demonstração Com Informação como estratégia para maximizar o tempo de prática dos alunos, tal como no estudo de Franco (2009).

- A Informação Com Exercício e menos Correção, o que poderá ser uma estratégia dos instrutores para não evidenciar os eventuais erros dos praticantes. Em relação à passagem de informação, os instrutores preferem fazê-lo recorrendo à utilização simultânea de Exercício, possivelmente com o intuito de facilitar a aprendizagem (Mendes, 2004; Sarmiento, 1997) ou de motivar os praticantes (Cumming et al., 2005).

No critério Correção destaca-se:

- Os instrutores preferirem não utilizar a correção em simultâneo com exercício.

- A demonstração com informação, em vez de sem informação complementar, possivelmente no intuito de facilitar a aprendizagem utilizando diversos canais de comunicação em simultâneo, tal como no estudo de Franco (2009).

- A Avaliação Positiva, dado que os instrutores elogiam mais do que denigrem a prestação dos praticantes, pois esta tem uma média muito superior à Avaliação Negativa. A avaliação positiva é importante como forma de manifestação de entusiasmo e consequente adesão dos praticantes (Loughead et al., 2001).

No critério Interação destaca-se:

- A categoria Pressão, onde este comportamento deveria ser mais frequente, pelo menos em alguns dos instrutores, face à sua importância em termos de motivação (Massey et al., 2002). A Pressão é mais frequente de ocorrer em simultâneo Com Exercício, do que Sem Exercício (exceto para o grupo B de experiência profissional) possivelmente com o intuito do instrutor demonstrar companheirismo para com os praticantes.

- As Conversas com Alunos. Ao analisarmos a importância que as conversas podem ter em termos de motivação parece que os resultados foram relativamente baixos. No entanto este facto pode ser justificável, pois não foi observado o momento antes e após a aula, que é o momento mais oportuno para conversas com os alunos.

- A categoria Afetividade Positiva com Exercício e sem Exercício e confrontando os resultados obtidos com estudos em outros contextos (Brito & Rodrigues, 2002; Rodrigues, 1995; Rodrigues et al., 1992; Santos & Rodrigues, 2002) verifica-se que no presente estudo os valores apresentam-se superiores, parecendo que existe alguma preocupação por parte dos instrutores em utilizar este tipo de comportamento, nas aulas de Localizada, para criar um bom clima relacional.

- As Conversas com Outros Com Exercício e sem Exercício nunca foram utilizadas pelos instrutores independentemente da experiência profissional. Podemos deduzir que o instrutor está concentrado na aula que está a dar e não para a aula para conversar com outros.

No critério Atividade destaca-se:

- O Exercício independente que em alguns instrutores foi frequente e que não parece ser o mais adequado. Este resultado poderá ser simplesmente para servir de modelo para os praticantes.

No critério Controlo destaca-se:

- A categoria Observação com e sem Exercício, no entanto, em termos médios os instrutores encontram-se mais tempo a observar em silêncio a atividade quando estão a fazer

simultaneamente exercício, do que somente a observar em silêncio independentemente da experiência profissional.

No Critério Gestão destaca-se:

- A categoria Gestão sem Exercício. Os instrutores preferem dar esta comunicação quando não estão a praticar em simultâneo exercício. Nesta categoria destaca-se o grupo com menor experiência profissional que recorre mais à gestão da aula quando não pratica exercício.

No critério Forma destaca-se:

- A categoria Auditivo e a categoria misto auditivo visual. Em que o grupo com maior experiência profissional utiliza como forma de comunicação a categoria Auditiva e os restantes dois grupos com menor experiência profissional preferem a forma mista auditivo visual. Estes dados vão ao encontro do estudo de Simões (2008) onde foi verificado que emitir feedback de forma auditiva e emitir feedback utilizando a forma auditiva e visual em simultâneo, são os canais de comunicação mais utilizados pelos instrutores, independentemente da sua experiência profissional.

No critério Direção destaca-se:

- A categoria Individual, que é preferida pelos grupos com maior experiência profissional (A e B).

- A categoria Classe que é preferida pelo grupo com menor experiência profissional. Este resultado vai ao encontro do resultado obtido por Simões (2008).

Relativamente às hipóteses colocadas no presente estudo conclui-se o seguinte:

H1: Existem diferenças significativas na comunicação (comportamento pedagógico) adotada pelos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada em função do nível de experiência profissional, em todos os critérios e respetivas categorias do comportamento pedagógico.

A hipótese 1 foi parcialmente aceite, já que se verificou que ao compararmos os 3 grupos de experiência profissional como instrutores de *Fitness* com todos os sujeitos da amostra, existem

diferenças significativas em alguns critérios e categorias do comportamento pedagógico (comunicação).

Nomeadamente no critério Forma mais especificamente na categoria Auditivo e na categoria Misto Auditivo-Visual. Tanto na categoria Auditivo como na categoria Misto Auditivo-Visual só encontramos diferenças significativas entre o grupo com menor experiência profissional (Grupo A) e o grupo com maior experiência profissional (Grupo C). Este resultado vai ao encontro do estudo de Rodrigues (1997) em que refere que os estagiários apresentaram valores superiores na categoria Auditivo-Visual.

Também no critério Interação, mais especificamente na categoria Pressão e no critério Atividade na categoria Exercício Independente. Na categoria Pressão encontramos diferenças significativas entre o grupo B de experiência profissional (grupo com mais de 3 anos e menos de 5 anos de experiência profissional) e o Grupo C (grupo com mais de 5 anos de experiência profissional).

Já na categoria Exercício Independente as diferenças significativas encontradas foi entre o grupo A (grupo com menos de 3 anos de experiência profissional) e o Grupo B (grupo com mais de 3 anos e menos de 5 anos de experiência profissional).

H2: Existem diferenças significativas nas dimensões do Clima Motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada.

A hipótese 2 foi parcialmente aceite, já que quando foi comparado o clima motivacional percebido pelos praticantes em função da experiência profissional dos instrutores, verificou-se que existem diferenças significativas entre o grupo com menor experiência profissional (Grupo A) e o grupo com maior experiência profissional (Grupo C) na dimensão Mestria do clima motivacional.

Quando analisadas as médias das dimensões do clima motivacional, foi a dimensão Mestria que se destacou. Estes são dados significativamente satisfatórios, já que estas são dimensões amplamente estudadas no que se refere à sua influência direta na motivação intrínseca (Ntoumanis & Biddle, 1999; Flores et al, 2008) que se encontra relacionada com o bem-estar, interesse e persistência nas atividades (Ryan & Deci, 2000; Balbinotti et al, 2011).

H3: Existe uma relação significativa entre a comunicação (comportamento pedagógico) adotada pelos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada e o clima motivacional percebido pelos praticantes, em função da experiência profissional dos instrutores.

A hipótese 3 foi parcialmente aceite já que apenas se verificou existir correlação entre a experiência profissional dos instrutores e 3 constructos, a dimensão mestria, o critério instrução e o critério organização, bem como entre a dimensão mestria e a dimensão Performance e o critério Outros Comportamentos.

Relativamente à dimensão mestria e experiência profissional é considerada uma associação linear muito baixa, no entanto e pelo facto de ser negativa significa que quanto maior for a experiência profissional dos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada, menos orientadas para a mestria são as suas comunicações.

Estes são dados bastante importantes, mas não satisfatórios, uma vez que um clima motivacional de mestria e objetivos de mestria são motivacionalmente benéficos para a prática de atividade física pelos alunos (Cunnigham & Xiang, 2008). No entanto, A percepção dos praticantes é influenciada pela sua preferência e pelas suas reações afetivas, pelo que a percepção dos praticantes pode não refletir a realidade (Chelladurai & Riemer, 1998).

Em relação à experiência profissional dos instrutores e o critério instrução, verificamos que esta é uma associação linear positiva moderada (está entre 0,4 e 0,69), isto é, quanto maior for a experiência profissional do instrutor de aulas de Localizada, maior será a utilização do critério instrução.

Existe ainda uma correlação negativa (-0,634) com um nível de significância de 0,011 entre a experiência profissional e o critério organização. Esta associação é considerada uma associação linear moderada, no entanto e pelo facto de ser negativa significa que quanto maior for a experiência profissional dos instrutores de *Fitness* de aulas de Localizada, menos frequentemente os instrutores utilizam o critério organização para se dirigir aos praticantes. Este resultado poderá estar influenciado pelo facto do início da aula não estar a sere considerado. É possível que tais informações possam ser dadas logo no início da aula pois é o momento mais propício para organizar a aula.

Constatou-se que há uma correlação fraca negativa (-0.374) entre a mestria e a performance, com um nível de significância de 0,000. Ao analisarmos esta associação

verificamos que quanto mais a percepção dos atletas sobre a comunicação (comportamento pedagógico) dos instrutores for orientada para a Mestria, menor será a orientação percebida para a Performance.

Esta correlação era previsível pois são dimensões opostas, o discurso será diferente quando os instrutores pretendem orientar para a mestria ou performance. Segundo Duda et al.(1995) indivíduos com os objetivos orientados para a tarefa ficam mais satisfeitos com a prática desportiva e estão mais interessados no prazer que o progresso lhes proporciona, quando em comparação com indivíduos focados no ego. Assim, indivíduos orientados para a tarefa apresentam uma maior tendência para adotar padrões de motivação intrínseca, enquanto que indivíduos orientados para o ego têm maior tendência para adotar motivações relacionadas com o reconhecimento e o *status* (White & Duda, 1994).

Verificou-se ainda que existe uma correlação entre a dimensão mestria e o critério Outros Comportamentos, com um nível de significância de 0,037 e um *R* igual a 0,542. Ao analisarmos esta associação verificamos que esta é uma associação linear positiva moderada, isto é, quanto mais orientada para a mestria for a comunicação dos instrutores (pela percepção dos praticantes), maior será a adoção de outros comportamentos na forma de comunicação do instrutor.

10. Recomendações

Nesta parte do nosso trabalho iremos indicar um conjunto de recomendações para a realização de futuras investigações:

Seria interessante realizar mais estudos com a mesma metodologia com o objetivo de verificar os resultados encontrados.

Verificar se mediante diferentes atividades de *Fitness* existem diferentes formas de comunicação que tenham influência na satisfação dos praticantes e se existem diferentes preferências dos praticantes em relação à comunicação dos instrutores.

Seria interessante perceber se o comportamento do mesmo instrutor era estável a nível temporal e de que modo essa mudança influenciaria ou não o clima motivacional percebido pelos praticantes.

Bem como perceber se os instrutores têm percepção da sua comunicação e qual a preferência dos praticantes relativamente a esta para que os instrutores possam agir de acordo com a satisfação dos praticantes e consequentemente que se mantenham por mais tempo no ginásio.

Desenvolver mais instrumentos na área da Psicologia do Exercício para que possamos cada vez mais persuadir os indivíduos a aderirem e manterem-se ativos em ginásios.

A influência do estilo motivacional do professor no desempenho e interesse dos alunos pela atividade física vem sendo afirmada por diversos autores. Deste modo, sugere-se uma continuidade na investigação dos fatores, nomeadamente sociodemográficos, que atuam sobre o estilo motivacional adotado pelos professores.

11. Bibliografia

- ACSM. (2001). *ACSM's Resource Manual for Guidelines for Exercise Testing and Prescription (4th edition)*: Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Alves, J., Brito, A., & Serpa, S. (1996). *Psicologia do Desporto. Manual do Treinador*. Lisboa: Psicosport.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992c). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom settings. In Roberts, G. (Ed.). *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992). Achievement goals motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.) *Motivation In Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structure: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 177-207). New York: Academic Press.
- American Council on Exercise (1993; 1997). *Aerobics Instructon Manual – The Resource for Group Fitness Instructors*. Library of Congress Catalog Card Number. ACE. United States of America.
- American Council on Exercise (2000). *Group Fitness Instructor Manual – ACE's Guide for Fitness Professionals*. Library of Congress. ACE. United States of America.
- Anguera, M. T., Blanco, Á. & Losada, J. L. (2001). Diseños Observacionales, Cuestión Clave en el Proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.

- Armstrong, L., Balady, G. J., Berry, M. J., Davis, S. E., Davy, B. M., Davy, K. P., et al. (2006). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. Baltimore: American College of Sports Medicine
- Balbinotti, M., Barbosa, M., Balbinotti, C. & Saldanha, R. (2011). Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 16(1), 99-106.
- Black, S. J., & Weiss, M. R. (1992). The Relationship Among Perceived Coaching Behaviors, Perceptions of Ability, and Motivation in Competitive Age-Group Swimmers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 309-325.
- Biddle, S. (2001). Enhancing Motivation in Physical Education. In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 101-127). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of Physical Activity: Determinants, well-being and interventions*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bloom, G. A., Crumpton, R., & Anderson, J. E. (1999). A Systematic Observation Study of the Teaching Behaviors of an Expert Basketball Coach. *The Sport Psychologist*, 13(2), 157-170.
- Brehm, B. A. (2004). *Successful Fitness Motivation Strategies*. Champaign, Il: Human Kinetics.
- Brito, A., & Rodrigues, J. (2002). As Decisões e os Comportamentos do Treinador de Ginástica Artística. *Desporto investigação & Ciência*, 1, 21-39.
- Calmeiro, L. e Matos, M. (2004). *Psicologia do Exercício e Saúde*. Lisboa. Visão e Contextos.
- Carlos, A. (1995). Importância do Feedback no Ensino das Actividades Físicas. *O Professor*, III(42), 25-32.
- Carosio, M. C. (2001). La Observación de Las Clases de Educación Física como Instrumento de Ayuda Profesional (Electronic Version). *EFDeportes*, 7.
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Estabrooks, P. (2003). *Psychology of physical activity*. New York: McGraw-Hill.
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Estabrooks, P. A. (1999). Social Influence and Exercise Involvement. In S. J. Bull (Ed.), *Adherence Issues in Sport and Exercise* (pp. 1-17). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Castelo, J. (2002). *O exercício de treino desportivo*. Lisboa: FMH-UTL

- Chelladurai, P. (1990). Leadership in Sport: A Review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.
- Chelladurai, P., & Riemer, H. A. (1998). Measurement of Leadership in Sport. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology* (pp. 227-253). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Cid, L. & Louro, H. (2010). Praticar natação é uma paixão ou um sacrifício? Estudo da relação entre o tipo de paixão que o atleta sente pela modalidade e a sua orientação motivacional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5, 99-114
- Cid, L., Moutão, J., Leitão, J. & Alves, J. (2008). *Tradução e Validação Preliminar da versão Portuguesa de um Questionário de Avaliação da Perceção do Clima Motivacional no Exercício, adaptado do Perceived Motivational Climate Sport Questionnaire (PMCSQ)*. II Congresso da Sociedade Iberoamericana de Psicologia do Desporto (p. 321). SIPD – Torrelavega, Espanha
- Cid, L., Moutão, J., Leitão, J., Alves, J. & Thomas, J. (2009). The Measurement of Motivational Climate in Exercise. Confirmatory Factor Analysis of the *Perceived Motivational Climate Sport Questionnaire (PMCSQp)* Adaptation to Exercise – Portuguese Version. In Abderrahim Baria et al. (Eds). *Proceedings of 12th World Congress of Sport Psychology*, Marrakesh: ISSP
- Cid, L., Rosado, A., Leitão, C., & Alves, J. (2012d). Tradução e Validação de Questionários em Psicologia do Desporto. In A. Rosado (Ed.), *Métodos e Técnicas de Investigação*. Lisboa: Edições FMH.
- Cid, L., Silva, C., & Alves, J. (2007). Actividade Física e Bem-Estar Psicológico. *Perfil dos Participantes no Programa de Exercício e Saúde de Rio Maior*. *Motricidade*, 3(2), 45-54.
- Claxton, D. B. (1988). A Systematic Observation of More and Less Successful High School Tennis Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 302-310.
- Cloes, M., Laraki, N., Zatta, S., & Piéron, M. (2001). *Identification des Critères Associés à la Qualité des Instructeurs d'Aérobic. Comparaison des Avis des Clients et des Intervenants*. Paper presented at the Colloque L'Intervention dans le Domaine des Activités Physiques et Sportives: Compétence(s) en Mutation?, Grenoble.
- Constantino, A. (2001). O Comportamento do Professor Numa Aula de Natação. *Revista Horizonte*, XVII(97), 17-22.

- Cordeiro, V. (2003). *Percepção e Preferências dos Praticantes do Sexo Feminino sobre o Perfil do Professor de Localizada – Comparação entre grupos etários*. Escola Superior de Desporto - Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de licenciatura em Desporto, Variante Condição Física.
- Costa, M. (2001). *Ginástica Localizada* (4ª Edição ed.). Rio de Janeiro: Editora Sprint
- Costa, M. G. (1998). *Ginástica Localizada – Grupos Heterogêneos*. Editora SPRINT LTDA. Rio de Janeiro/Brasil.
- Cruz, J. (1996). *Motivação para a competição e prática desportiva*. In J. Cruz (Ed.). Manual da psicologia do desporto (pp. 305-332). Braga
- Cumming, J., Clark, S. E., Ste-Marie, D. M., McCullagh, P., & Hall, C. (2005). The Functions of Observational Learning Questionnaire (FOLQ). *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 517-537.
- Cunningham, G. & Xiang, P. (2008). Testing the mediating role of perceived motivational climate in the relationship between achievement goals and satisfaction: are these relationships invariante across sex? *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 192-204.
- Devis, J. D. (2000). *Actividad física, deport y salud*. Barcelona: INDE publicaciones.
- Dishman, R. (2001). The problem of exercise adherence: Fighting sloth in nations with market economies. *Quest*, 53, 279-294.
- Dosil, J. (2008). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte* (2ª ed.). Madrid: McGraw
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: McGRAW HILL.
- Duda, J. (1989). The Relationship Between Task and Ego Orientation and Perceived Purpose of Sport among High School Athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In Roberts, G. (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. (1993). Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In Singer, M. Murphey & Tennant, L (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*, (pp. 412-436). N.Y.: McMillan.
- Duda, J. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 129-182). Champaign-Illinois: Human Kinetics.

- Duda, J., & Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology of Sport* (pp. 117-130). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). *Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. International Journal of Sport Psychology*, 26, 40–63.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Escarti, A. (2002). La teoria cognitiva social en el estudio de la practica de ejercicio. In S. Serpa & D. Araujo (Eds.), *Psicologia do Desporto e Exercício: compreensão e aplicações: Servico de edicoes da Faculdade de Motricidade Humana & Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto*.
- Fernandes, E. (2000). *Sociopsicologia da Comunicação Humana*. Santa Maria da Feira. Edipanta
- Fiske, J. (2002). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. 1ª Ed. Lisboa. Monitor, Lda.
- Flores, J., Salguero, A. & Márquez, S. (2008). Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1441–1449.
- Fontaine, A. & Faria, L. (1989). Teorias Pessoais de Sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5.
- Francis, L. L., & Seibert, R. J. (2000). Teaching a Group Exercise Class. In ACE (Ed.), *Group Fitness Instructor Manual* (pp. 178-204). San Diego: American Council on Exercise.
- Franco, S. (2009). *Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Fitness em Aulas de Grupo de Localizada: Comportamento observado, percepção, preferência e satisfação dos praticantes*. Doutorado. INEF. Lleida.
- Franco, S. & Santos, R. (1999). *A Essência da Ginástica Aeróbica*. Rio Maior: Edições ESDRM.
- Franco, S., & Simões, V. (2006). *Participants' Perception and Preference about Body Pump® Instructors' Pedagogical Feedback*. Paper presented at the 11th Annual Congress of the European College of Sport Science, Lausanne - Switzerland.

- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2008). Self-determination Theory and the Psychology of Exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79-103.
- Hernández, L., & Murguía, D. (2003). *La Dimension Recreativa en la Gimnasia de Mantenimiento*. Paper presented at the II Congresso Mundial de Ciencias de la Actividade Física y el Deporte - Deporte y Calidad de Vida, Granada.
- Howley, E. T. & Franks, E.T. (1998). *Fitness Leader's Handbook*. 3ª Edição Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Human Kinetics.
- Kennedy, C. A. & Yoke, M. M. (2005). *Methods of Group Exercise Instruction*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Human Kinetics Publishers.
- Kilpatrick, M., Bartholomew, J., & Riemer, H. (2003). The measurement of goal orientations in exercise. *Journal of Sport Behavior* 26(2), 121-136.
- Kingston, K., Harwood, C., & Spray, C. (2006). Contemporary Approaches to Motivation in Sport. In S. Hanton & S. Mellalieu (Eds.), *Literature Reviews in Sport Psychology* (pp. 159-197). New York: Nova Science Publisher.
- Klain, Ingi P; Cid, Luís; Matos, Dihogo G.; Leitão, José C; Hickner, Robert C; Moutão, João. 2014. "Motivational climate, goal orientation and exercise adherence in fitness centers and personal training contexts", *Motriz: Revista de Educação Física* 20, 3: 249 - 256
- Lippke, S., Knauper, B., & Fuchs, R. (2003). *Subjective Theories of Exercise Course Instructors: Causal Attributions of Dropout in Health and Leisure Exercise Programmes*. *Psychology of sports and Exercise*, 4 (2), 155-173.
- Littlejohn, S. (1982). *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Loughead, T. M., Colman, M. M., & Carron, A. V. (2001). *Investigation the Mediatonal Relationship of Leadership Class Cohesion, and Adherence in an Exercise Setting*. *Small Group Research*, 32(5), 558-575.
- Maehr, M., & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 2, pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Mars, H. (1989). Observer Reliability: Issues and Procedures. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.), *Analysing Physical Education and Sport Instruction* (pp. 53-80). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

- Martens, R. (1987). *Coaches Guide To Sport Psychology*. Champaign, Illinois. Human Kinetics Publishers.
- Massey, C. D., Maneval, M. W., Phillips, J., Vincent, J., White, G., & Zoeller, B. (2002). An Analysis of Teaching and Coaching Behaviors of Elite Strength and Conditioning Coaches. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 16(3), 456-460.
- Mendes, R. (2004). Modelo ou Modelos? O que Mostrar na Demonstração. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspetivas Cruzadas*. (pp. 95-117). Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, R. M. (1997). Comunicação Não-Verbal: Relevância na Atuação Profissional. *Revista Paulista de Educação Física*, 11(2), 155-163.
- Murcia, J., Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N., Col, D. (2007). Efeitos do género, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício. *Fitness e Performance Journal*
- Newton, M., Duda, J., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicholls, J., & Miller, A. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. Nicholls (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement. The Development of Achievement Motivation* (Vol. 3, pp. 185-218). Greenwich, Connecticut: JAI PPress Inc.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Papadimitriou, D. A., & Karteroliotis, K. (2000). The Service Quality Expectations in Private Sport and Fitness Centers: A Reexamination of the Factor Structure. *Sport Marketing Quarterly*, 9(3), 157-164.
- Papí, J. D. (1997). *Aeróbic en Salas de Fitness – Manual teórico-práctico*. Fitness Colección Inde. Barcelona.

- Petherick, C., & Markland, D. (2008). The Development of a Goal Orientation in Exercise Measure (GOEM). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 55-71.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piéron, M. (1999). *Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Potrac, P., Brewer, C. J., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an Holistic Understanding of the Coaching Process. *Quest*, 52(2), 186-199.
- 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.
- Richheimer, P., & Rodrigues, J. (2000). O feedback pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol. *Treino Desportivo*, 36-46.
- Roberts, G. (1984). Achievement motivation in children's sport. In: Nicholls, J. (Ed.). *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G. (1992). Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. In Roberts, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp.3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. (1993). Motivation in Sport: Understanding and Enhancing the Motivation and Achievement of Children. In: Singer, R.; Murphey, M.; Tennant, (Eds.). *Handbook of Research on Sport Psychology*, (pp. 405-420). International Society of Sport Psychology, N. Y.
- Roberts, G. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-50). Champaign-Illinois: Human Kinetics.

- 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*. Unpublished Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada.
- Rodrigues, J. (1995a). A análise da função de feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da Educação Física e Desporto. *Pedagogia do desporto, Estudos N.º3*, 21-36.
- 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
- Ryan, R., & Deci, E. (2000c). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Rodrigues, J. (2000). A Investigação da Competência Pedagógica dos Treinadores. In *Formação de Treinadores Desportivos* (pp. 49-69). Rio Maior: Centro de Edições da Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Rodrigues, J., Rosado, A., Sarmiento, P., Ferreira, V., & Veiga, A. L. (1992). O Sistema de Observação do Comportamento do Treinador e do Atleta (SOTA). Estudo Ilustrativo em Natação e Voleibol. In P. Sarmiento (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 1*. (pp. 25-33). Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (2000). *Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000c). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Santos, J. (1998). O que é a Comunicação. Difusão Cultural
- Santos, A. (2003). *Análise da instrução na competição em futebol. Estudo das expectativas e dos comportamentos de treinadores da 2ª divisão B, na preleção de preparação e na competição*. Tese de Mestrado, FMH-UTL, Lisboa.
- Santos, R., & Rodrigues, J. (2002). A Actividade Pedagógica do Treinador de Jovens em Ténis. *Desporto investigação & Ciência*, 0, 11-20.

- Samulski, D.(2002). *Psicologia do Esporte*. S. Paulo: Editora Manole; Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana
- Sarmiento, P. (1997). A Demonstração como Processo de Auto-Observação. In P. Sarmiento (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3 (Edição Especial Conjunta)*. (pp. 25-33). Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (Eds.). (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada.: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Simões, V. (2008). *Estudo do Feedback Pedagógico em Instrutores de Ginástica Localizada com Diferentes Níveis de Experiência Profissional*. Unpublished Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro., Vila Real.
- Simões, V., & Franco, S. (2006). *Body Pump® Instructor's Pedagogical Feedback - Comparison Between Different Experienced Levels and Different Academic Degrees*. Paper presented at the 11th Annual Congress of the European College of Sport Science.
- Simões, V., Franco, S., & Rodrigues, J. (2009). Estudo do Feedback Pedagógico em Instrutores de Ginástica Localizada com Diferentes Níveis de Experiência Profissional. *Fitness & Performance* 8, 82-174.
- Seifriz, J., Duda, J., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Shannon, Claude E., WEAVER, Warren, *The Mathematical Theory of Communication*, Chicago, University of Illinois Press, 1963 (1949).
- Solmon, M. & Boone, J. (1993). The Impact of Student Goal Orientation in Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 64 (4), 418-424.
- Tavares, G. (1995). Comunicação e Informação: o embuste das novas tecnologias e a nova mascara do poder. *Ludens*, 15(3), 18-23.

- Theeboom, M.; De Knop, P. & Weiss, M. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Treasure, D., & Roberts, G. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Trochim, W. M. K. (2006). Ethics in Research. Retrieved 25/07/2007, from <http://www.socialresearchmethods.net/kb/ethics.php>
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Walling, M., Duda, J., & Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and Predictive Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2007). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (4th ed.). Champaign, Illinois: Human Kinetics.Hill.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2001). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício* (M. C. Monteiro, Trans. 2a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- World Health Organization (2000). *Health promotion, noncommunicable disease, prevention and surveillance*. Projects Active Living, WHO Documents. Retirado de <http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/en/index.html>.
- White, S.A., and Duda, J.L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.

12. Anexos

Anexo I – Questionário de Perceção do Clima Motivacional no Exercício (PMCEQp)

PMCEQp (versão reduzida)

Perceived Motivational Climate in Exercise Questionnaire

Thomas, J. & Barron, K. (2006), adaptado do PMCSQ de Seifriz, J., Duda, J. & Chi, L. (1992)

Instruções de Preenchimento

Neste questionário, pedimos que nos indique **a forma como vê e sente o ambiente (“atmosfera típica”) da atividade/exercício que mais pratica atualmente no seu ginásio**. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas, por isso, pedimos que expresse a sua opinião com a máxima sinceridade. As suas respostas serão confidenciais e em momento algum serão transmitidas a outras pessoas.

Por favor, leia cuidadosamente o questionário e, considerando os níveis indicados, responda às seguintes afirmações, colocando um círculo em redor do número que melhor reflete o seu grau de concordância acerca da mesma.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Nesta atividade...					
...os praticantes sentem-se bem quando fazem os exercícios melhor do que os outros.	1	2	3	4	5
...o(a) instrutor(a) centra-se na melhoria da execução dos praticantes.	1	2	3	4	5
...superar o que os outros fazem é importante.	1	2	3	4	5
...a progressão de cada um dos praticantes é importante.	1	2	3	4	5
...os praticantes são encorajados a superar o que os outros fazem.	1	2	3	4	5
...o(a) instrutor(a) quer que os praticantes tentem fazer novos exercícios.	1	2	3	4	5
...fazer melhor que os outros é importante.	1	2	3	4	5
...os praticantes são incentivados a trabalhar os seus pontos fracos.	1	2	3	4	5
...só os melhores praticantes é que “dão nas vistas”.	1	2	3	4	5
...os praticantes são encorajados a superarem-se a si próprios durante o exercício.	1	2	3	4	5

Obrigado pela colaboração!

Anexo II – Carta com o Pedido de Autorização aos Ginásios

Exmo.

.....

No âmbito do Mestrado em Psicologia do Desporto e Exercício, da Escola Superior de Desporto de Rio Maior, está a ser realizado um estudo na área da Comunicação que pretende analisar os estilos de comunicação dos monitores.

A investigação científica é um dos meios importantes para o desenvolvimento da intervenção no Desporto, designadamente na área da Psicologia.

Deste modo, vimos por este meio solicitar a colaboração da instituição que dirige no sentido de autorizar a recolha de dados, através de questionários e filmagem de aulas de Localizada.

Após a sua autorização, todos os instrutores de Localizada serão contactados de modo a ceder autorização para fazer parte da amostra.

Antes das filmagens, será solicitado ao instrutor para pedir a autorização dos alunos para a recolha de dados, sendo este pedido reforçado no próprio dia da recolha.

A recolha de dados irá decorrer entre a data de 13 de Abril a 30 de Maio de 2010. Sendo acordadas datas e horas com, V. Ex.^a, assim como todos os instrutores.

Aguardamos resposta, quanto à autorização, para o contacto abaixo indicado.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Diana Eustáquio

Rio Maior,

Contactos: