

Caderno
de Referência

Esporte



Psicologia do esporte

Brasil
Vale
Ouro

FUNDAÇÃO VALE





Psicologia do esporte

Brasília, 2013

© 2013 Fundação Vale.
Todos os direitos reservados.

Coordenação: Setor de Ciências Humanas e Sociais da Representação da UNESCO no Brasil
Redação: Daniel Alvarez Pires
Organização: Luciana Marotto Homrich
Revisão técnica: Marcos Alencar Abaide Balbinotti
Revisão pedagógica: MD Consultoria Pedagógica, Educação e Desenvolvimento Humano
Revisão editorial: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil
Ilustração: Rodrigo Vinhas Fonseca
Projeto gráfico: Crama Design Estratégico
Diagramação: Unidade de Comunicação Visual da Representação da UNESCO no Brasil

Psicologia do esporte. – Brasília: Fundação Vale, UNESCO,
2013.

36 p. – (Cadernos de referência de esporte; 6).

ISBN: 978-85-7652-160-0

1. Educação física 2. Esporte 3. Psicologia 4. Brasil 5.
Material didático I. Fundação Vale II. UNESCO

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do projeto 570BRZ3002, Formando Capacidades e Promovendo o Desenvolvimento Territorial Integrado, o qual tem o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de jovens e comunidades.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

FUNDAÇÃO VALE



Representação
no Brasil

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Fundação Vale

Av. Graça Aranha, 26 – 16º andar – Centro
20030-900 – Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Tel.: (55 21) 3814-4477
Site: www.fundacaovale.org

Representação da UNESCO no Brasil

SAUS Qd. 5, Bl. H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-912 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
Site: www.unesco.org/brasil
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br
facebook.com/unescconarede
[twitter: @unescobrasil](https://twitter.com/unescobrasil)

Cadernos de referência de esporte
Volume 6



Psicologia do esporte

FUNDAÇÃO VALE



Sumário

Prefácio	7
1. Introdução	8
2. História da psicologia do esporte	9
3. Objetivos da psicologia do esporte	10
4. Áreas de atuação da psicologia do esporte	11
5. Motivação	12
6. Estresse, <i>overtraining</i> e <i>burnout</i>	15
7. Coesão de grupo	18
8. Liderança	21
9. Comunicação	23
10. Atenção e concentração	26
11. Exercício e bem-estar psicológico	28
12. Psicologia do esporte infantojuvenil	29
13. Agressão no esporte	31
14. Considerações finais	33
Bibliografia	34

Prefácio

O Programa de Esportes da Fundação Vale, intitulado Brasil Vale Ouro, busca promover o esporte como um fator de inclusão social de crianças e adolescentes, incentivando a formação cidadã, o desenvolvimento humano e a disseminação de uma cultura esportiva nas comunidades. O reconhecimento do direito e a garantia do acesso da população à prática esportiva fazem do Programa Brasil Vale Ouro uma oportunidade, muitas vezes ímpar, de vivência, de iniciação e de aprimoramento esportivo.

É com o objetivo de garantir a qualidade das atividades esportivas oferecidas que a Fundação Vale realiza a formação continuada dos profissionais envolvidos no Programa, de maneira que os educadores sintam-se cada vez mais seguros para proporcionar experiências significativas ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. O objetivo deste material pedagógico consiste em orientar esses profissionais para a abordagem de temáticas consideradas essenciais à prática do esporte. Nesse sentido, esta série colabora para a construção de padrões conceituais, operacionais e metodológicos que orientem a prática pedagógica dos profissionais do Programa, onde quer que se encontrem.

Este caderno, intitulado “Psicologia do esporte”, integra a Série Esporte da Fundação Vale, composta por 12 publicações que fundamentam a prática pedagógica do Programa, assim como registram e sistematizam a experiência acumulada nos últimos quatro anos, no documento da “Proposta pedagógica” do Brasil Vale Ouro.

Composta de informações e temas escolhidos para respaldar o Programa Brasil Vale Ouro, a Série Esporte da Fundação Vale foi elaborada no contexto do acordo de cooperação assinado entre a Fundação Vale e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil. A série contou com a participação e o envolvimento de mais de 50 especialistas da área do esporte, entre autores, revisores técnicos e organizadores, o que enriqueceu o material, refletindo o conhecimento e a experiência vivenciada por cada um e pelo conjunto das diferenças identificadas.

Portanto, tão rica quanto os conceitos apresentados neste caderno será a capacidade dos profissionais, especialistas, formadores e supervisores do Programa, que atuam nos territórios, de recriar a dimensão proposta com base nas suas próprias realidades.

Cabe destacar que a Fundação Vale não pretende esgotar o assunto pertinente a cada um dos cadernos, mas sim permitir aos leitores e curiosos que explorem e se aprofundem nas temáticas abordadas, por meio da bibliografia apresentada, bem como por meio do processo de capacitação e de formação continuada, orientado pelas assessorias especializadas de esporte. Em complemento a esse processo, pretende-se permitir a aplicação das competências, dos conteúdos e dos conhecimentos abordados no âmbito dos cadernos por meio de supervisão especializada, oferecida mensalmente.

Ao apresentar esta coletânea, a Fundação Vale e a UNESCO esperam auxiliar e engajar os profissionais de esporte em uma proposta educativa que estimule a reflexão sobre a prática esportiva e colabore para que as vivências, independentemente da modalidade esportiva, favoreçam a qualidade de vida e o bem-estar social.

1. Introdução

O esporte, fenômeno de grande influência na sociedade, além de formar atletas de alto rendimento, mostra-se extremamente relevante por promover melhoria da saúde física e mental. Segundo o estudo de Balbinotti et al. (2011), a atividade física regular diminui os níveis de estresse do cotidiano, fortalece amizades, aumenta a autoestima quanto à estética e, ainda, permite desenvolver o crescimento pessoal por meio da competitividade. Ela está arraigada na vida cotidiana e é um poderoso fator mobilizador, capaz de influenciar o comportamento de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que se espelham em seus ídolos e transformam-nos em ícones capazes de criar e modificar padrões, moldar comportamentos e ditar modas que se espalham com uma enorme velocidade (SOUZA FILHO apud MIRANDA, 2009).

A *psicologia do exercício e do esporte*¹ consiste no estudo científico do comportamento humano em contextos esportivos e de exercício, bem como na aplicação prática desse conhecimento nos ambientes de atividade física (GILL; WILLIAMS, 2008).

Na atualidade, com a evolução da psicologia geral, e da psicologia do exercício e do esporte em particular, é reconhecido o valor dos métodos e das técnicas de avaliação dos parâmetros psicológicos, consideradas atividades altamente especializadas, com ênfase na *avaliação* e não na *testagem*. O objetivo principal dessas atividades é avaliar a uniformidade de indivíduos em aspectos essenciais e, por meio de classificação comparativa, observar um indivíduo quanto aos parâmetros da faixa etária a que pertence.

Para a Federação Europeia de Psicologia do Esporte (*European Federation of Sports Psychology* – FEPSAC), o foco da investigação da psicologia do exercício e do esporte encontra-se nas diferentes dimensões psicológicas da conduta humana: afetiva, cognitiva, motivadora ou sensório-motora (BECKER JÚNIOR, 2000).

¹ Essa definição é utilizada para a área do conhecimento que estuda os aspectos psicológicos do esporte, tomando-se como base o nome do grupo de pesquisa do CNPq, bem como referenciais bibliográficos adotados no processo de elaboração deste documento.

2. História da psicologia do esporte

A *trajetória histórica* da psicologia do exercício e do esporte pode ser sintetizada em seis períodos, conforme Weinberg e Gould (2008):

- a) *os primeiros anos (1895-1920)* – o psicólogo Norman Triplett (1861-1931) foi o precursor da psicologia do esporte na América do Norte. Em 1897, ele investigou em que ocasião os ciclistas pedalavam mais rápido, se acompanhados ou sozinhos;
- b) *a era Griffith (1921-1938)* – Coleman Griffith (1893-1966) é considerado o pai da psicologia do esporte nos Estados Unidos. Ele desenvolveu o primeiro laboratório desse ramo da psicologia e publicou dois livros clássicos: “Psychology of Coaching” (1926), no qual discutiu os problemas levantados pelos métodos de treinamento da época, e “Psychology of Athletics” (1928);
- c) *preparação para o futuro (1939-1965)* – no Brasil, a psicologia do esporte teve início na década de 1950, quando o psicólogo João Carvalhaes implementou uma unidade de seleção de candidatos, de natureza psicotécnica, na Escola de Árbitros da Federação Paulista de Futebol (FPF). Após esse trabalho, Carvalhaes iniciou o acompanhamento psicológico dos jogadores do São Paulo Futebol Clube (COSTA, 2006). No plano mundial, o primeiro Congresso Internacional de Psicologia do Esporte foi realizado em Roma, na Itália, em 1965;
- d) *o estabelecimento da psicologia do esporte como disciplina acadêmica (1966-1977)* – com o estabelecimento do curso superior de educação física, a psicologia do esporte passou a ser considerada uma disciplina desse curso, separando-se da disciplina de aprendizagem motora. Nessa época, surgiram as consultorias de psicólogos direcionadas a atletas e a equipes. Nos Estados Unidos, foram estabelecidas as primeiras sociedades científicas da área;
- e) *ciência e prática multidisciplinar na psicologia do exercício e do esporte (1978-2000)* – a psicologia do exercício ganhou espaço. Nesse período, houve um aumento do número de eventos e de publicações científicas na área, que passou a contar com mais estudantes e profissionais. As pesquisas e as intervenções começaram a apresentar um viés multidisciplinar, à medida que os estudantes realizavam mais trabalhos de curso relacionados a aconselhamento e psicologia;
- f) *psicologia do exercício e do esporte contemporânea (2000 até o presente)* – no Brasil, psicólogos passaram a integrar equipes olímpicas e paraolímpicas. No nível mundial, observou-se um aumento da importância conferida às pesquisas em psicologia do exercício e do esporte, em virtude dos benefícios que o esporte traz à saúde e à qualidade de vida.

3. Objetivos da psicologia do esporte

Grande parte dos estudos experimentais em psicologia do exercício e do esporte tem em vista dois objetivos, segundo Weinberg e Gould (2008):

- a) entender como os fatores psicológicos afetam o desempenho físico de um indivíduo; por exemplo, como a ansiedade afeta a precisão de um jogador de basquetebol em um arremesso de lance livre;
- b) entender como a participação em esportes e exercícios afeta o desenvolvimento psicológico, a saúde e o bem-estar de uma pessoa; por exemplo, se existe uma relação entre o ato de correr e a redução da ansiedade e da depressão.

4. Áreas de atuação da psicologia do esporte

Quanto às *áreas de atuação* do psicólogo do exercício e do esporte, são elas (Figura 1):

Figura 1.
Áreas de atuação do psicólogo do exercício e do esporte



Fonte: Adaptado de SAMULSKI, 2009c.

- a) *esporte de rendimento* – a psicologia do exercício e do esporte é mais atuante no esporte de alto nível ou de alto rendimento. Nessa área, são investigados os fenômenos psicológicos determinantes do rendimento, ou seja, a psicologia é utilizada como uma ferramenta para aperfeiçoar o processo de recuperação e para otimizar o desempenho do atleta;
- b) *esporte educacional ou escolar* – nessa área, a psicologia analisa os processos de ensino e de aprendizagem, bem como os processos de educação e de socialização. Aqui, enfoca a questão *socioeducativa* do esporte e do exercício;
- c) *esporte recreativo* – tem em vista o bem-estar do indivíduo. Nessa área, a psicologia estuda os motivos, as atitudes e os interesses de grupos recreativos de diferentes faixas etárias, atuações profissionais e classes socioeconômicas;
- d) *esporte de reabilitação* – engloba o trabalho tanto de atletas lesionados quanto de atletas deficientes físicos ou mentais. Nessa área, a psicologia investiga os aspectos preventivos e terapêuticos do esporte e do exercício.

5. Motivação

Inicialmente, pergunta-se: por que um grupo de crianças que pratica futebol treina três vezes por semana, enquanto outro grupo treina duas vezes por dia? Por que alguns atletas somente conseguem atingir níveis elevados de desempenho quando sabem que receberão uma premiação em dinheiro, ao passo que outros atletas apresentam bons resultados apenas quando jogam com a torcida a favor? As respostas a essas perguntas estão relacionadas a um fator psicológico chamado *motivação*.

Para Samulski (1995), a motivação caracteriza-se como um processo ativo e intencional dirigido a uma meta. Esse processo depende de fatores *pessoais* (intrínsecos) e de fatores *ambientais* (extrínsecos).

O termo *motivação* é derivado do verbo *movere*, em latim, que traduz a ideia de *movimento*. Assim, a motivação relaciona-se ao fato de uma pessoa ser influenciada, por estímulos internos ou externos, a fazer ou realizar algo, mantendo a pessoa na ação e ajudando-a a completar tarefas (PINTRICH; SCHUNK, 2002).

Dessa forma, Sage (apud WEINBERG; GOULD, 2008) entende que a motivação pode ser definida simplesmente como a *direção* e a *intensidade* dos esforços humanos. A direção do esforço refere-se à busca, à aproximação ou à atração de um indivíduo por certas situações, enquanto que a intensidade refere-se à força – maior ou menor – que uma pessoa ou atleta investe no esforço em uma determinada situação.

De acordo com Weinberg e Gould (2008), as abordagens da personalidade da psicologia do esporte conceituam a motivação sob três orientações típicas: a visão centrada no participante (*traço*²), a visão centrada na situação e a visão interacional.

Segundo a *visão centrada no participante (traço)*, o comportamento motivacional orienta-se primariamente em função das características individuais, tais como a personalidade, as necessidades e os objetivos do indivíduo. A *visão centrada na situação* sustenta que o nível de motivação é determinado principalmente pelas condições e influências do meio. Contudo, a visão mais aceita pelos psicólogos do exercício e do esporte é a *visão interacional*, que examina o modo como indivíduo e situação interagem.

Para Weinberg e Gould (2008), o modelo interacional de motivação fundamenta cinco diretrizes para a prática profissional da educação física, como se pode ver no Quadro 1, a seguir.

² O termo *traço* é utilizado para denominar tecnicamente a visão de motivação centrada no sujeito. A visão centrada no traço – também chamada de visão centrada no participante – afirma que o comportamento motivado ocorre, principalmente, em função de características individuais.

Quadro 1.
Modelo interacional de motivação
para a prática profissional de educação física

Diretrizes	Concepção
Indivíduo-situação	Percebe a motivação como sendo resultante da combinação de fatores pessoais e situacionais.
Motivos para o envolvimento	Investiga os motivos que levam o indivíduo a realizar uma prática esportiva.
Mudança no ambiente	Compreende a importância de se estruturar ambientes de ensino e de treinamento que satisfaçam as necessidades de todos os participantes.
Influência dos líderes	Aponta o papel fundamental do técnico e/ou professor de educação física, que, por meio de suas atitudes, influenciam a motivação dos participantes.
Mudanças de comportamento para alterar motivos indesejáveis	Percebe mudanças nos motivos que levam os participantes a desenvolver a atividade, com o objetivo de promover maior interação entre os mesmos.

Fonte: Adaptado de WEINBERG e GOULD, 2008.

A motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois desempenha um papel essencial na iniciação, na manutenção e na intensidade do comportamento do aprendiz (MAGGIL, 1984).

Muitos estudos sobre a motivação mostram que os indivíduos que apresentam um elevado grau de estímulo de realização não somente aprendem mais rápido, como também respondem melhor e mais depressa em relação àqueles que apresentam baixo grau de motivação (PEREIRA, 2006).

Uma das teorias na área da motivação está apoiada na teoria da autodeterminação³ e sustenta que o comportamento pode ser *motivado intrinsecamente*, *motivado extrinsecamente* ou *desmotivado* (RYAN; DECI, 2000).

Dessa forma, o indivíduo *motivado intrinsecamente* é aquele cujo envolvimento e constância na atividade acontecem porque a tarefa em si é interessante e produz satisfação. Quando a pessoa é motivada intrinsecamente, ela manifesta tal comportamento de modo voluntário, sem a ocorrência de recompensas materiais e/ou de pressões externas (RYAN; DECI, 2000). No contexto esportivo, são considerados

³ De acordo com essa teoria, originada na psicologia geral, o bem-estar do ser humano está sustentado na satisfação de três necessidades básicas: *autonomia*, *competência* e *relações humanas*. Por outro lado, o fracasso em atingir tais necessidades leva à percepção de ausência de autodeterminação, predisposição a enfermidades e demais consequências negativas. Ao longo de um contínuo processo de aprendizagem, a *desmotivação* (ausência de motivação) se constitui na última forma de motivação em relação à autodeterminação. Ela se dá pela perda de satisfação das necessidades psicológicas e/ou pela crença de que o esforço empregado na busca de determinado objetivo não será suficiente para se obter êxito. Prosseguindo nesse contínuo, tem-se a *motivação extrínseca*, fundamentada na obtenção de compromisso e empenho por meio da busca de resultados consequentes ao próprio envolvimento na atividade em si. Na outra extremidade do contínuo da autodeterminação, aparecem as duas formas de *motivação intrínseca*, uma associada à realização pessoal e outra relacionada à estimulação pessoal.

atletas intrinsecamente motivados aqueles que vão aos treinos e aos jogos porque os consideram interessantes e se satisfazem em aprender mais sobre sua modalidade, bem como aqueles que têm prazer de constantemente procurar superar seus limites e aqueles que têm o propósito de experimentar sensações estimulantes (PELLETIER et al., 1995). Isso sugere a existência de pelo menos três tipos de motivação intrínseca.

Nessa mesma linha de pensamento, o sujeito *motivado extrinsecamente* é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa tendo em vista recompensas externas ou sociais, tais como receber elogios ou apenas evitar punições. No esporte, os atletas extrinsecamente motivados caracterizam-se pelo interesse em recompensas externas e sociais, como troféus, medalhas, premiações em dinheiro, reconhecimento público e fama.

Por fim, os indivíduos *amotivados*⁴ encontram-se em um estado de ausência de intenção para agir, desvalorizam a tarefa, não se sentem competentes para realizá-la e não esperam alcançar o resultado desejado (RYAN; DECI, 2000). Assim, os alunos ou atletas que apresentam essas características não encontram boas razões para continuar treinando e competindo; devido a isso, eles podem chegar ao limite de abandonar o esporte (PELLETIER et al., 1995).

Com isso, os professores devem ter cuidado para que, em suas aulas, a motivação extrínseca não se sobreponha à motivação intrínseca: quanto mais o indivíduo for motivado extrinsecamente, menos ele será motivado intrinsecamente, pois “recompensas externas percebidas como controladoras do comportamento de uma pessoa ou que sugerem que o indivíduo não é competente diminuem a motivação intrínseca” (WEINBERG; GOULD, 2008, p. 154).

A motivação extrínseca vem de outras pessoas por meio de reforços positivos e negativos. Os reforços positivos aumentam a probabilidade de ocorrerem comportamentos positivos, enquanto os reforços negativos diminuem a frequência desses mesmos comportamentos. Os reforços positivos incluem medalhas, elogios, reconhecimento e dinheiro, enquanto os reforços negativos incluem zombaria, dificuldades, punições, brigas etc.

Assim, os atletas são motivados geralmente por uma combinação de motivação intrínseca e extrínseca, que pode variar de pessoa para pessoa.

Recompensas extrínsecas excessivas ou exageradas que não são acompanhadas da realização da tarefa tendem a perder efetividade e podem reduzir a motivação intrínseca. Por outro lado, quando acompanhadas de recompensas intrínsecas, aquelas podem ser extremamente motivadoras.

⁴ Em casos de comportamentos *amotivados* ou *amotivação*, os indivíduos não são considerados intrínseca nem extrinsecamente motivados, tendo em conta a ausência de intenção e de pensamento proativo (DECI; RYAN, 1985).

6. Estresse, *overtraining* e *burnout*



O estresse pode ser definido como um estado de desestabilização psicofísica ou uma perturbação do equilíbrio que ocorre entre a pessoa e o meio ambiente (FLETCHER; SCOTT, 2010). Portanto, o atleta experimenta o estresse – físico e mental – quando não consegue lidar com ou reagir a determinadas situações ocasionadas pelo ambiente esportivo em que vivem.

Explicando de forma didática, o estresse – físico e mental – no esporte se manifesta em quatro estágios, desenvolvidos a partir do processo de estresse de McGrath (apud BRANDÃO, 2000), a saber:

- a) no *primeiro estágio*, chamado *demanda ambiental*, o atleta se depara com uma demanda ameaçadora no meio em que se encontra, por exemplo: uma ofensa do atleta adversário, desentendimentos com a arbitragem, pressão da torcida e da imprensa, perda de um jogo nos minutos finais etc.;
- b) o *segundo estágio*, conhecido como *percepção da demanda ambiental*, ocorre no momento em que o esportista, após tomar conhecimento de sua situação, avalia-a cognitivamente, podendo percebê-la como ameaçadora (no caso de uma avaliação negativa), ou como estimulante (no caso de uma avaliação positiva). Em uma partida de futebol, por exemplo, determinada demanda ambiental, como estar perdendo o jogo nos minutos finais, pode levar o jogador a realizar uma avaliação negativa (“a partida está quase perdida, resta pouco tempo para a reação”) ou positiva (“nada está perdido, vamos partir com tudo para chegarmos ao empate”);
- c) no *terceiro estágio*, surgem *respostas físicas e psicológicas ao estresse*. Reagindo aos agentes estressores, o atleta pode apresentar dois tipos de consequências: os sintomas biológicos, como, por exemplo, a elevação da frequência cardíaca e da pressão arterial, e os sintomas psicológicos, como a elevação da ansiedade-estado⁵;
- d) no *estágio final*, denominado *consequências comportamentais*, são observados os efeitos da avaliação cognitiva da demanda ambiental, bem como as alterações físicas e psicológicas sobre o desempenho e o resultado da atividade esportiva. Ainda com respeito desse estágio, as consequências comportamentais podem ser positivas ou negativas para o atleta. Quando ele busca superar a demanda estressora para se tornar mais ativo e melhorar seu desempenho, esse processo se caracteriza como *eustresse* ou *estresse positivo*. Por outro lado, quando a situação causa prejuízos ao desempenho do atleta, fala-se de *distresse* ou *estresse negativo*. No exemplo citado anteriormente, a partida de futebol tanto pode terminar com a derrota do time que estava “atrás” no placar (distresse), quanto pode ocorrer uma reação nos minutos finais, com o empate ou a virada do jogo (eustresse).

⁵ A ansiedade pode ser classificada em *ansiedade-traço* (referente ao traço de personalidade do sujeito) e *ansiedade-estado* (referente à situação contextual vivida pelo sujeito). Esse conteúdo será visto na sequência do presente caderno.

A *síndrome de sobretreinamento* (*overtraining*), por sua vez, pode ser entendida como um estado de fadiga crônica ocasionado pela dosagem incorreta das cargas aplicadas e pelo excesso de treinamento, combinado com a ação de estressores externos ao processo de treinamento, como o excesso de viagens e de competições, que podem intensificar o efeito das cargas de trabalho (BONETE; SUAY, 2003; GLEESON, 2002).

Nesse ponto, deve-se fazer uma consideração importante em relação à carga de trabalho: apesar de geralmente ser considerada sob o ponto de vista fisiológico, sabe-se que, juntamente à carga física aplicada ao atleta, existe também uma carga psicológica envolvida no processo. Esse aspecto pode ser observado em casos de competições sucessivas (carga física), que provocam o afastamento do esportista de seus familiares e amigos (carga psicológica). Portanto, o termo *dosagem* deve ser compreendido sob o ponto de vista de ambas as cargas.

Além das características citadas, o *sobretreinamento* também ocasiona a piora do desempenho competitivo, mesmo após diversas tentativas de melhora da condição física (GLEESON, 2002). Em geral, quando um atleta encontra-se em estado de *sobretreinamento*, a comissão técnica dificilmente reconhece a síndrome e avalia a queda no desempenho como falta de treinamento adequado e, com isso, aumenta sua carga de trabalho. Essa conclusão equivocada acaba por levar o esportista a um patamar de rendimento extremamente reduzido. Tal situação pode ser exemplificada quando um jogador de futebol apresenta rendimento abaixo do esperado durante várias partidas, e a comissão técnica aumenta o volume e a intensidade dos treinos na tentativa de melhorar o condicionamento desse atleta. Essa decisão pode promover a piora do nível atlético, pois a estratégia de controle do *sobretreinamento* consiste no equilíbrio entre o esforço (treinos e competições) e a recuperação (sono e alimentação adequados, convívio social).

Para o monitoramento do *sobretreinamento* em atletas, um dos principais instrumentos psicométricos utilizados é o “Recovery-Stress Questionnaire for Athletes” (RESTQ-76-Sport), elaborado por Kellmann e Kallus (2001), e validado para o idioma português por Kellmann et al. (2009). Trata-se de um questionário de 76 itens – cada item é composto por uma situação para a qual o sujeito deverá informar a frequência com que a tem feito, por exemplo: eu tenho lido jornais nos últimos três dias – e um item a mais de aquecimento ou preparação da aplicação do questionário. Para cada uma das 19 dimensões são apresentados quatro itens. Dentre as dimensões apresentadas, sete são referentes ao estresse geral, cinco são referentes à recuperação geral, três estão relacionadas ao estresse específico do esporte e quatro estão associadas à recuperação específica do esporte.

Associado ao *sobretreinamento* pode-se encontrar a *síndrome de burnout* ou *síndrome do esgotamento*. Esta pode ser definida como uma reação ao estresse crônico, ou como o desinteresse por uma atividade anteriormente considerada motivadora e prazerosa para o indivíduo, no caso, o esporte. O *esgotamento* constitui-se em *três dimensões* (RAEDEKE; SMITH, 2004):

- a) *exaustão física e emocional* – desgaste advindo da rotina de treinos e competições;
- b) *reduzido senso de realização esportiva* – discrepância entre os objetivos idealizados no início da carreira esportiva e os objetivos realmente conquistados;
- c) *desvalorização esportiva* – falta de interesse pela prática esportiva.

Desse modo, é importante detectar a ocorrência de *esgotamento* antes que o aluno ou atleta atinja os níveis mais altos da síndrome, pois, quando isso acontece, a probabilidade de abandono da atividade ou da carreira esportiva é bastante elevada.

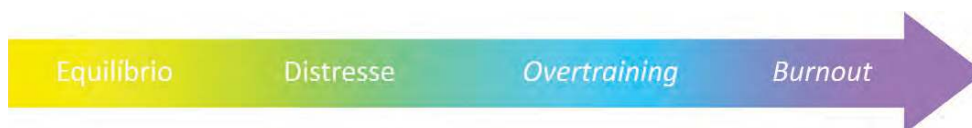
O instrumento psicométrico mais utilizado internacionalmente para a mensuração das dimensões de *esgotamento* é o “Athlete Burnout Questionnaire” (ABQ) (RAEDEKE; SMITH, 2001). Esse questionário é composto por quinze itens que avaliam a frequência de sentimentos relativos à síndrome. Cada item se refere a uma das três dimensões do *esgotamento* mencionadas anteriormente: exaustão física e emocional, reduzido senso de realização esportiva e desvalorização esportiva (RAEDEKE, 1997). No Brasil, Pires, Brandão e Silva (2006) validaram a versão em português do ABQ, intitulada “Questionário de *burnout* para atletas” (QBA).

De acordo com McCann (1995), o ponto comum entre os processos de *overtraining* e de *burnout* é o estresse, que constitui elemento fundamental na etiologia⁶ de ambas as síndromes.

Para Gimeno (2003), a diferença-chave entre essas duas síndromes reside no papel exercido pelos fatores cognitivos em caso de *burnout*. No *overtraining*, a atenção está voltada para a importância do agente estressor (treinamento) e para a resposta ou reação (sintomas), ignorando-se a interpretação que o atleta faz acerca do agente estressor. Entretanto, no *burnout*, é dada ênfase à interpretação subjetiva realizada pelo esportista sobre o agente estressor, o que mostra a importância dos mecanismos cognitivos nesse processo.

Conforme a conclusão objetiva de Gimeno (2003), pode-se afirmar que existe um paralelismo geral entre os processos de *overtraining* e de *burnout*, representado pelo estresse, ao mesmo tempo em que elementos cognitivos diferenciam esses processos com clareza. Em outra abordagem (SILVA, 1990), esses fenômenos são considerados dentro de um *continuum* de adaptações negativas sofridas pelo atleta, na seguinte ordem: em primeiro lugar, o estresse negativo ou *distresse*; em segundo lugar, o *overtraining*; e, por último, o *esgotamento*. A Figura 2 representa o *continuum* de adaptações negativas proposto por Silva (1990).

Figura 2.
Continuum de adaptações negativas sofridas pelo atleta



Fonte: Adaptado de SILVA, 1990.

⁶ *Etiologia* é a ciência das causas, da origem das coisas. É também a parte da medicina que pesquisa as causas das doenças (MICHAELIS, s.d.).

7. Coesão de grupo

Na Copa do Mundo de 2002, a seleção brasileira pentacampeã de futebol apresentou uma característica interessante. O grupo de atletas e comissão técnica foi denominado “família Scolari”, uma referência ao técnico Luiz Felipe Scolari, que conseguiu unir todos os envolvidos com a seleção em torno de um ideal comum: a conquista do título.

Esse fato representa a *coesão*, um processo dinâmico que reflete a tendência de um grupo de se entrosar e permanecer unido na busca por seus objetivos instrumentais e/ou na satisfação das necessidades afetivas de seus membros (CARRON et al., apud WEINBERG; GOULD, 2008).

Weinberg e Gould (2008) complementam esse conceito, ao afirmarem que a coesão é:

- a) *multidimensional* – vários fatores determinam a união de um grupo;
- b) *dinâmica* – a coesão de um grupo se altera ao longo do tempo;
- c) *instrumental* – os grupos são criados para um propósito definido;
- d) *afetiva* – as interações sociais dos membros de um grupo produzem sentimentos entre seus participantes.

O caráter multidimensional da coesão está associado à combinação das dimensões *social* e da *tarefa*, segundo Weinberg e Gould (2008):

- a) *coesão social* – reflete o grau de apreciação mútua que existe entre os membros de um grupo, assim como o sentimento de empatia e de pertencimento em relação aos colegas;
- b) *coesão da tarefa* – reflete o grau de trabalho em equipe existente em um grupo que busca a obtenção de um objetivo comum. No esporte, esse objetivo comum pode ser vencer um campeonato, por exemplo.

Com isso, apresenta-se uma questão importante para o assunto aqui abordado: o fato de uma equipe esportiva ser motivada tem como resultado um melhor desempenho?



Em uma investigação que reuniu 46 publicações e envolveu quase 10 mil atletas e mais de mil times, Carron et al. (2002) encontraram uma relação de moderada a forte entre coesão e desempenho, sendo que os maiores efeitos dessa relação foram obtidos em esportes coletivos. Os autores ressaltam a importância da formação da equipe para se elevar a coesão e demonstram que tanto a coesão social quanto a coesão para a tarefa são benéficas para o processo como um todo.

A seguir, são abordadas as diretrizes que técnicos e líderes devem respeitar para a formação de um time coeso, conforme Weinberg e Gould (2008):

- a) *comunicar-se de forma efetiva* – deve ser criado um ambiente em que todos se sintam confortáveis para expressar pensamentos e sentimentos (mais detalhes podem ser vistos no tópico 9, “Comunicação”);
- b) *explicar os papéis individuais para o sucesso da equipe* – técnicos e professores devem ressaltar a importância do papel que cada jogador desempenha na equipe. Quando os atletas ou alunos têm consciência de suas funções e das tarefas de seus companheiros, eles passam a desenvolver apoio e empatia mútuos;
- c) *desenvolver o orgulho entre as diferentes funções* – deve haver incentivo mútuo entre alunos ou atletas da mesma função tática e de funções táticas distintas. No futebol, por exemplo, os zagueiros se orgulham de evitar que a equipe adversária marque gols; por outro lado, os atacantes admiram os meios-campistas, pois grande parte dos gols marcados por aqueles têm origem nas jogadas destes;
- d) *traçar metas desafiadoras para o grupo* – objetivos específicos e desafiadores causam impactos positivos nos alunos ou atletas, bem como nas equipes, aumentando o padrão de produtividade e mantendo os times ou grupos focados no que é preciso fazer para alcançá-los. Ao atingir as metas, os grupos são incentivados a traçar novos objetivos;
- e) *estimular a identidade do grupo* – o grupo deve se sentir especial e se diferenciar de outras equipes ou times. A escolha dos números das camisas e a participação em eventos sociais são estratégias interessantes para a formação dessa identidade;
- f) *evitar a formação de facções* – conhecidas como “panelas” ou “panelinhas”, esses pequenos grupos tendem a causar a desagregação de uma equipe. A troca dos companheiros de quarto é uma das medidas a serem tomadas pelos técnicos e professores para combater a formação de “panelas”;
- g) *evitar modificações excessivas* – demasiadas alterações entre os integrantes de uma equipe tornam o ambiente pouco familiar, o que dificulta o rápido entendimento entre eles e diminui a coesão interna do grupo. Quando as trocas são inevitáveis – como pode ser o caso de espaços organizados como academias, escolas, projetos sociais, cujos ingressos e desistências são registrados, nos quais podem ocorrer entradas e desistências de novos alunos –, os mais experientes devem apoiar os recém-chegados;
- h) *promover encontros periódicos da equipe* – reuniões de grupo são produtivas, pois viabilizam a resolução de conflitos internos, a mobilização de energias, a aprendizagem com base nos erros, a redefinição de metas e a manutenção do espírito esportivo;
- i) *conhecer o ambiente da equipe* – técnicos e professores devem reconhecer os atletas e alunos que são detentores de grande prestígio ou de aptidão interpessoal, e utilizá-los como meio de comunicação entre a comissão técnica e os jogadores.

Da mesma forma, esses alunos podem auxiliar os técnicos a se manter em contato com os sentimentos e as atitudes dos integrantes da equipe ou do grupo;

- j) *estimular a descoberta interpessoal* – os valores são os principais determinantes do comportamento humano. Por isso, uma forma de se conhecer melhor os companheiros de uma equipe ou grupo consiste em identificar seus valores, tais como família, planos de realização pessoal e profissional, criatividade e preocupação com os outros.

8. Liderança

Os estudos sobre *liderança* têm sido bem desenvolvidos dentro da psicologia social. Após uma revisão na literatura, Brandão, Agresta e Rebustini afirmaram que liderança significa “a capacidade de influenciar pessoas para trabalharem juntas, no alcance de metas e objetivos, de forma harmônica” (BRANDÃO; AGRESTA; REBUSTINI, 2002, p. 26).

De acordo com Noce, Costa e Lopes (2009), um elemento norteador básico para o entendimento do processo de liderança consiste na classificação de seus estilos em *autocrático* e *democrático*:

- a) a *liderança autocrática* baseia-se na centralização de poder na pessoa do líder; cabe exclusivamente a ele a determinação dos objetivos a serem conquistados pelo grupo, e não há qualquer participação de seus subordinados na discussão das metas. O líder autoritário é inteiramente responsável pelo planejamento, pelas decisões e pelo controle de seus liderados. Nas aulas de esporte, o professor autoritário se caracteriza pelo excesso de comandos verbais, pela tomada de todas as decisões e pelo distanciamento em relação ao grupo de alunos (NOCE; COSTA; LOPES, 2009);
- b) a *liderança democrática* tem uma orientação mais integrada e participativa, caracterizando-se pela descentralização dos processos de direção e de tomada de decisões. O técnico ou professor democrático, por exemplo, reúne-se com seus liderados com o objetivo de estimulá-los a discutir os problemas e a refletir coletivamente sobre as estratégias para a obtenção das metas (NOCE; COSTA; LOPES, 2009).

Costa, Samulski e Costa (2009) apresentaram resultados de uma investigação que analisou o perfil de liderança de 109 treinadores das categorias de base (sub-20, sub-17, sub-15 e sub-13) do futebol brasileiro, mostrando que os treinadores se percebem como mais autocráticos e voltados para os aspectos de treino-instrução⁷ de suas equipes. Esses treinadores exercem liderança autoritária na maioria das situações que demandam decisões e mostram uma grande preocupação com a conduta educativa e de instrução, o que sugere compromisso com o aperfeiçoamento dos desempenhos técnico, tático e motivacional das equipes. O estudo conclui também que os profissionais avaliados apresentam perfis de liderança semelhantes, independentemente da categoria na qual eles estão trabalhando em um dado momento (COSTA; SAMULSKI; COSTA, 2009).

Ambos os perfis de liderança (autocrático e democrático) apresentam vantagens e desvantagens. Por isso, pode-se concluir que existem momentos propícios para se exercer a liderança autocrática e que há ocasiões oportunas para se comportar como um líder democrático. Trata-se, portanto, da chamada *liderança situacional*, que também é influenciada pelas características do grupo de liderados. Alguns jogadores de futebol, por exemplo, confundem a orientação democrática do técnico com a possibilidade de fazer o que bem entendem, como chegar com atraso aos treinos e

⁷ O treinador voltado para o *treino-instrução* procura melhorar o desempenho dos atletas instruindo-os sobre habilidades, técnicas e estratégias.

cometer atos de indisciplina. Nesse caso, a demonstração de liderança autocrática pode ser mais conveniente para a manutenção do foco no alcance das metas.

Com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos e atletas, bem como auxiliar no desenvolvimento de líderes, Franco, Costa e Noce (2009) fazem as seguintes recomendações aos professores e técnicos:

- permitir, com regularidade, a participação dos alunos e atletas na preparação e na condução dos treinos;
- saber identificar até que ponto se deve conduzir uma tarefa e até que ponto se pode delegá-la aos atletas;
- identificar as falhas quando a condução das atividades estiver sob responsabilidade de um aluno ou atleta;
- conversar separadamente com cada liderado sobre suas falhas e procurar desenvolver atividades que o ajudem a corrigi-las.

Os apontamentos acima permitem que se oriente a formação do professor tendo em vista a concepção de desenvolvimento humano adotada, ou seja, a escolha pelo tipo de liderança que deve estar presente na formação do professor. Isso não se constrói apenas com uma palestra: deve-se atentar para a formação continuada do professor de esporte da Fundação Vale, para que o tipo de liderança utilizado por ele seja coerente com os princípios norteadores do Programa.

9. Comunicação

Em um jogo de basquete, os participantes sinalizam com as mãos as jogadas defensivas e ofensivas a serem executadas; simultaneamente, o professor ou treinador verbaliza orientações para seus jogadores. Da mesma forma, em uma partida de duplas de tênis, os tenistas parceiros conversam entre si antes do saque para combinar como vão se posicionar e em que direção vão sacar a bola. Essas ações ilustram a *comunicação* no ambiente esportivo, que pode ser definida como a transferência de informações na forma de mensagens compreensíveis, ricas de sentido e significado, de um emissor para um receptor. É o intercâmbio de informações, pensamentos, ideias e emoções entre duas ou mais pessoas (LAIOS; THEODORAKIS, 2001).



A comunicação efetiva, garantida pelo processo de interação social – com base na construção e na interpretação de sentidos e significados – entre os membros de um grupo direciona o esforço da equipe para a obtenção de seus objetivos. Por outro lado, a ausência de comunicação geralmente resulta em pouca cooperação e pouca coordenação, e provoca, assim, confusão entre os integrantes do time (LAIOS; THEODORAKIS, 2001). O entendimento do processo de comunicação por parte de professores e treinadores, e seus alunos e atletas, facilita a sua interação, visto que é por meio da comunicação que as pessoas compartilham pensamentos, costumes, comportamentos e atitudes, com sentidos e significados, o que favorece a criação e o desenvolvimento de relações interpessoais (SAMULSKI; LOPES, 2009).

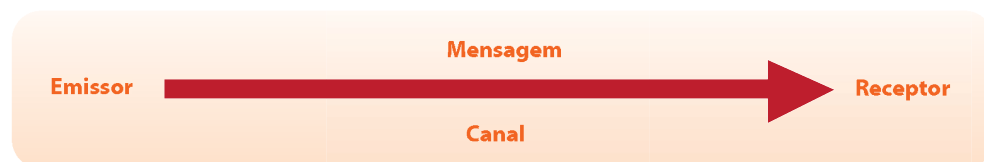
Laios e Theodorakis (2001) afirmam que o processo de comunicação envolve quatro elementos:

- a) *emissor* – também chamado de *transmissor*, é a pessoa que lidera ou inicia o processo de comunicação. Na maioria das vezes, é o professor ou técnico, quando envia uma mensagem ou estímulo para a turma, mas pode ser também um aluno ou atleta, um dirigente, um torcedor ou outra pessoa qualquer;

- b) *mensagem* – normalmente, ocorre sob forma de informação, direcionamento, sugestão ou orientação. É muito importante que a mensagem seja totalmente compreendida pelos participantes, assistentes e outros agentes, a fim de que possam entender exatamente o que fazer e como realizar as habilidades técnicas e táticas para a obtenção de seus objetivos;
- c) *canal* – é o *meio* de transmissão da mensagem. O professor ou técnico pode, por exemplo, utilizar mensagens verbais, símbolos, desenhos, sinais e expressões corporais. Os canais podem ser classificados em quatro categorias: *verbais* (orientações, ordens, sugestões, instruções); *não verbais* (gestos, expressões faciais); *escritos* (desenhos, planos) e *sonoros* (bater palmas, apitar).
- d) *receptor* – é o grupo ou indivíduo para quem a mensagem é direcionada. Em esportes de equipe, os receptores geralmente são os participantes ou atletas, os árbitros e os membros da comissão técnica.

Um esquema simplificado do processo de comunicação pode ser visualizado na Figura 3, a seguir.

Figura 3.
Processo de comunicação



Para Laios (apud LAIOS; THEODORAKIS, 2001), os principais problemas de comunicação entre professores ou técnicos e alunos ou atletas são os descritos a seguir:

- a) *tempo limitado* – durante os jogos, o professor ou treinador tem pouco tempo para se comunicar com seus alunos ou atletas, como é o caso dos intervalos das partidas e os pedidos de tempo dentro da partida. Nesses curtos períodos de tempo, o professor ou treinador deve transmitir orientações e pensamentos, bem como assegurar que os alunos ou atletas tenham entendido a(s) mensagem(s), mesmo diante do cansaço;
- b) *linguagem* – em equipes “globalizadas”, compostas por jogadores de diferentes nacionalidades, é grande a probabilidade de ocorrer problemas de linguagem, visto que nem sempre todos os seus componentes compreendem o idioma local;
- c) *habilidade de percepção* – está relacionada ao fato de que uma mesma mensagem do treinador ou professor pode produzir diferentes entendimentos para cada aluno ou atleta;
- d) *atitude negativa* – a atitude de jogadores jovens afeta decisivamente a maneira como eles percebem e colocam em prática as instruções do professor ou treinador. Atitudes negativas demonstradas pelos alunos ou atletas em aulas, treinos ou competições criam um clima pouco saudável e que prejudica o desempenho do grupo ou equipe;
- e) *condição emocional* – frequentemente, os alunos ou atletas não compreendem as mensagens enviadas pelo professor ou treinador, por não estarem em boas condições emocionais (problemas de relacionamento ou fadiga são exemplos de fatores intervenientes que podem prejudicar o processo de comunicação);

f) *fatores externos* – fatores que não estão diretamente relacionados aos alunos ou atletas e aos professores ou treinadores, e que são difíceis de se controlar, como a reação dos torcedores ou espectadores, o apito dos árbitros e o comportamento dos adversários. Tais situações podem distrair os professores ou treinadores e os alunos ou atletas, tendo como resultado uma comunicação ineficaz e, em último caso, um mau desempenho.

Após entrevistarem 13 técnicos profissionais de basquetebol na Grécia, Laios e Theodorakis (2001) sugeriram sete maneiras de melhorar as habilidades de comunicação esportiva:

- a) aumentar a confiança;
- b) projetar atitudes positivas;
- c) fornecer informações detalhadas;
- d) mostrar fidelidade;
- e) construir meios de comunicação;
- f) ouvir ativamente;
- g) melhorar a comunicação não verbal.

Além disso, deve-se ter em mente que, em geral, o ensino formal e tradicional não é caracterizado pelo estímulo ao diálogo e à comunicação em geral. Dessa forma, a prática pedagógica no Programa de Esporte da Fundação Vale deve conter e explicitar estratégias e intervenções que estimulem o diálogo e a comunicação entre seus participantes. Para isso, é necessária uma prática pedagógica que considere o contexto de vida em que se insere cada indivíduo e como ele pode ter acesso a essa dinâmica de comunicação, o que demanda conhecimento sistemático da cultura local pelos dos professores.

10. Atenção e concentração

No esporte, o aluno ou atleta deve estar atento aos aspectos mais relevantes do jogo ou da prova, uma vez que a vitória é definida, na maioria das vezes, por pequenos detalhes. Por outro lado, deve-se prestar atenção em situações inicialmente consideradas irrelevantes para o desempenho, como as manifestações da torcida ou dos espectadores, mas que podem distrair o aluno ou atleta e determinar sua perda de ritmo. No caso do tênis, algumas partidas chegam a durar mais de três horas, o que exige que os jogadores mantenham-se atentos por um longo período de tempo (SAMULSKI, 2009b).

Para Samulski, *atenção* “é um estado seletivo, intensivo e dirigido da percepção; por sua vez, *concentração* é a capacidade de manter o foco de atenção sobre os estímulos relevantes do ambiente” (SAMULSKI, 2009b, p. 86). Quando o ambiente se altera de forma rápida, consequentemente, o foco de atenção também será alterado. Nesse sentido, a concentração tem como elementos importantes a focalização dos estímulos relevantes, a manutenção do nível de atenção por um determinado período de tempo e a tomada de consciência sobre a situação (WEINBERG; GOULD, 2008).

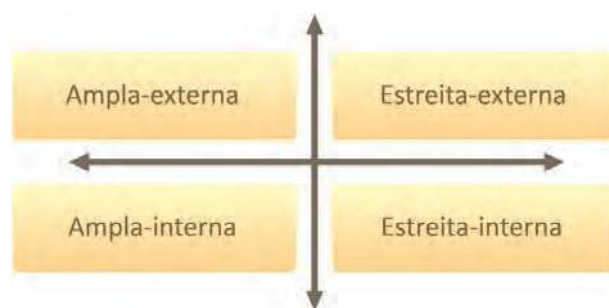
Determinadas variáveis interferem nos processos de atenção e de concentração. Uma delas, de acordo com Samulski (2009b), é o *nível de ativação*. Segundo o autor, estudos indicaram que o nível ótimo de desempenho e de atenção do aluno ou atleta ocorre por volta do meio-dia e atinge o pico quatro horas após um período de sono prolongado.

Nideffer (1976) desenvolveu um modelo bidimensional da atenção baseado na *amplitude* e na *direção*. A amplitude pode ser ampla ou estreita, enquanto a direção pode ser externa ou interna, conforme descrições a seguir:

- a) *amplitude ampla* – atenção simultânea às diferentes informações percebidas;
- b) *amplitude estreita* – atenção a um único aspecto da situação;
- c) *direção externa* – atenção dirigida aos estímulos do ambiente;
- d) *direção interna* – atenção voltada às próprias percepções, sentimentos e pensamentos.

O modelo de Nideffer (1976) sobre a atenção consiste na combinação da amplitude e da direção, resultando nas seguintes formas de atenção: ampla-externa, ampla-interna, estreita-externa e estreita-interna (Figura 4, a seguir).

Figura 4.
Diferentes formas de atenção



Fonte: Adaptado de NIDEFFER, 1976.

No cenário esportivo, as categorias apresentadas anteriormente na Figura 4 podem ser exemplificadas conforme as seguintes descrições, segundo Samulski (2009b):

- a) *ampla-externa* – o líbero do voleibol deve estar atento a diversos fatores do ambiente, tais como as movimentações do atacante e do bloqueador, a velocidade e a trajetória da bola, bem como sua posição em quadra, para realizar a defesa;
- b) *ampla-interna* – reflete o planejamento de ações táticas futuras. Por exemplo: ao idealizar o seu desempenho técnico e tático dos próximos jogos, o sujeito está exercitando o foco amplo e interno da atenção. As equipes costumam exibir sessões de vídeos de jogos de seus próximos adversários com o intuito de desenvolver estratégias de jogo;
- c) *estreito-externo* – o goleiro de handebol, ao tentar defender um tiro de 7 metros, deve focar especificamente no atleta arremessador e na bola;
- d) *estreito-interno* – reflete a regulação do nível de tensão interna e do estado emocional antes de uma decisão (partida final de campeonato).

De acordo com Samulski (2009b), esportistas que não dispõem de níveis ótimos de atenção e de concentração podem não alcançar altos índices de desempenho. Com o intuito de promover a capacidade de concentração, esse autor recomenda que os professores ou técnicos, bem como os alunos ou atletas identifiquem os estímulos relevantes das tarefas e analisem as características e exigências da situação, de modo a escolher a forma mais adequada de atenção. Além disso, o desenvolvimento do *pensamento positivo* é fundamental e, por isso, os professores devem orientar seus alunos a se concentrar nos aspectos positivos e a evitar pensamentos negativos e irrelevantes durante as aulas ou treinos ou mesmo nos jogos ou competições.

Tendo em vista essa discussão sobre atenção e concentração, retomam-se algumas possibilidades do ensino de esporte no Programa Brasil Vale Ouro. Um princípio ou conceito tático desenvolvido em campo não deve ser empregado apenas no ensino do posicionamento dos participantes ou do controle do jogo, mas também deve estimular, por meio do esporte, habilidades cognitivas como a concentração e a atenção. Por fim, não se deve esperar que isso ocorra naturalmente pelo desenvolvimento da aula – deve ser um aprendizado intencional, retomado e discutido nas rodas finais e em situações extracampo do programa esportivo.

11. Exercício e bem-estar psicológico

Atualmente, existe um forte apelo à utilização de equipamentos que favorecem o sedentarismo, como o controle remoto, a escada rolante, os automóveis e os portões eletrônicos. Além disso, os serviços de entrega – os famosos *delivery* – tornam fácil o acesso à alimentação e aos medicamentos, ao mesmo tempo que evitam o esforço físico. Apesar dos benefícios que esses bens e serviços agregam à vida moderna, tais avanços não são interessantes para a saúde, uma vez que o sedentarismo e a obesidade, associados às complexas e urgentes demandas da sociedade atual, podem levar a transtornos de humor, ansiedade e depressão (SAMULSKI et al., 2009).

Guedes (1999) aponta que o termo *saúde* tem sido caracterizado de forma vaga e difusa. O autor relata que a Conferência Internacional sobre Exercício, Aptidão e Saúde, realizada no Canadá em 1988, produziu um documento com a finalidade de estabelecer um consenso quanto ao estado atual do conhecimento sobre esse termo. Com certificação da Organização Internacional para Padronização (*International Standardization Organization* – ISO), esse documento definiu saúde como uma condição humana de dimensões física, social e psicológica, e que se caracteriza por um *continuum* com polos positivos e negativos. Apesar de se tratar de um construto multidimensional, a discussão a seguir tem como foco a *dimensão psicológica* da saúde.

As pesquisas voltadas para os benefícios psicológicos da atividade física revelam que as pessoas que se exercitam regularmente apresentam tendência a ter melhor estado de humor, maior autoestima e melhor percepção de sua imagem corporal. Além disso, investigações como a desenvolvida por Craft (2005) ressaltam os efeitos antidepressivos do exercício físico. Esses efeitos ocorrem devido à liberação, pelo organismo e durante o exercício, dos hormônios neurotransmissores beta-endorfina e dopamina, que propiciam um efeito tranquilizante e analgésico no praticante regular, que frequentemente se beneficia de um efeito relaxante pós-esforço e, em geral, consegue manter um estado de equilíbrio psicossocial mais estável frente às ameaças do meio externo (MARIN NETO et al. apud CHEIK et al., 2003).

Para Samulski e outros, “a intensidade do exercício realizado com o objetivo de melhorar a saúde psicológica do indivíduo deve ser de nível moderado” (SAMULSKI et al., 2009, p. 364). O autor faz essa recomendação como medida de segurança, pois existem divergências entre os estudos na área: certos pesquisadores recomendam intensidade alta, outros sugerem intensidade média e outros, ainda, indicam a baixa intensidade.

Por fim, a Sociedade Internacional de Psicologia do Esporte (ISSP apud SAMULSKI et al., 2009) publicou uma declaração afirmando que a prática de atividade física regular e controlada pode apresentar os seguintes benefícios psicológicos:

- redução do estado de ansiedade;
- redução do nível de depressão moderada;
- redução da instabilidade emocional;
- redução de vários sintomas de estresse;
- produção de efeitos emocionais positivos.

12. Psicologia do esporte infantojuvenil

Segundo Weinberg e Gould (2008), uma das áreas de atuação mais importantes da psicologia do esporte é o esporte infantojuvenil, pois crianças e jovens compõem o maior grupo populacional de praticantes esportivos. Nessa faixa etária, o envolvimento com o exercício e o esporte vai desde as aulas de educação física na escola às atividades esportivas extraescolares, passando pelas “escolinhas” de iniciação esportiva, os jogos recreativos, até a participação em equipes de competição.

A atividade esportiva, além de contribuir para o desenvolvimento físico, é fonte de muitos benefícios para o desenvolvimento psicológico e social de crianças e de adolescentes. A prática esportiva permite que eles estejam entre amigos, e é sabido que o convívio em grupo é muito importante nessa fase do desenvolvimento.

O esporte também exige que sejam obedecidas certas regras que caracterizam as diferentes modalidades, constituindo assim um exemplo da importância da internalização de regras, processo que, se o jovem for capaz de generalizar para outras situações, contribuirá para o seu convívio social. A prática esportiva também leva o jovem a conhecer-se melhor, pois, ao desenvolvê-la, ele estará confrontando-se com seus limites, aprendendo a lidar com fracassos, bem como afirmando as suas potencialidades. Nesse sentido, o esporte também contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoeficácia⁸ do aluno. No meio esportivo, o jovem deve lidar ainda com as expectativas dos pais, dos professores e com as suas próprias, o que auxilia no seu processo de amadurecimento (MACHADO, 1997).

Segundo Weinberg e Gould (2008), as crianças e adolescentes participam das atividades esportivas pelos seguintes motivos:

- aprendizado de novas habilidades;
- diversão;
- desejo de pertencer a um grupo ou formar amizades;
- emoções e excitação;
- exercício e condicionamento;
- desafio da competição e desejo de vencer.

Por outro lado, estudos indicam que, de cada dez crianças que iniciam uma temporada esportiva, de três a quatro terão desistido no intervalo de um ano. Conforme Weinberg e Gould (2008), os principais fatores que levam a essa desistência são:

- falha em aprender novas habilidades;
- falta de diversão;
- falha em pertencer a um grupo ou formar amizades;
- falta de emoções e de excitação;
- falta de exercício e de condicionamento;
- ausência de desafios ou fracasso.

Reforça-se, dessa forma, um dos elementos que subsidiam a escolha do modelo pedagógico a ser adotado nas ações dentro do compromisso da Fundação Vale com a promoção do desenvolvimento humano (FUNDAÇÃO VALE, 2013).

⁸ O termo *autoeficácia* se refere à percepção da própria capacidade de realizar uma tarefa com sucesso. Consiste em uma forma de autoconfiança específica da situação (WEINBERG; GOULD, 2008).

Assim, algumas diretrizes e ações estratégicas podem ser seguidas para o ensino do esporte de crianças e adolescentes, com vistas à *promoção do desenvolvimento humano*:

- em primeiro lugar, os professores ou técnicos devem elogiar e incentivar seus alunos ou atletas, pois o elogio direciona a atenção para as atitudes e ações positivas realizadas pelos praticantes. Para que produza benefícios, o elogio deve ser sincero, de modo a que seja mantida a credibilidade e a confiança mútua. Por outro lado, não surtirá efeito elogiar um adolescente afirmando que ele fez uma boa partida, quando ele próprio sabe que não desenvolveu todo o seu potencial (WEINBERG; GOULD, 2008);
- em segundo lugar, é relevante o uso da *técnica positivo-negativo-positivo* (PNP) para a correção de erros. Essa abordagem consiste em expressar uma consideração positiva (por exemplo: “boa tentativa”) antes de apontar o erro do jovem praticante e corrigi-lo (por exemplo: “agora procure se antecipar ao zagueiro para chutar”), e finalizar com um incentivo (por exemplo: “continue tentando, você vai conseguir”);
- o terceiro aspecto diz respeito à variação e à modificação das atividades. Quanto mais diversificados forem os treinamentos ou as aulas, mais interessantes eles serão para o público infantojuvenil. Atividades também podem ser adaptadas, tendo como objetivo a participação adequada e a motivação, como, por exemplo, diminuir a altura da cesta de basquete ou da rede de vôlei quando crianças estiverem jogando.

Com isso, vê-se que o foco do esporte para crianças e adolescentes deve ser a *aprendizagem* (processo), e não o *resultado* (produto). Ao final de um jogo ou treino, é mais oportuno perguntar ao jovem *como* ele se sente e *como* ele avalia a própria atuação (ênfase no processo), em vez de se preocupar com *quanto* foi o resultado e com a contribuição do aluno ou atleta para alcançá-lo (ênfase no produto). Esse é um ponto importante a se destacar, tendo em vista o foco deste Programa de Esporte da Fundação Vale, que tem o esporte como meio de aprendizagem seja das capacidades físicas e habilidades motoras específicas, seja da formação de valores e outros atributos nem sempre explicitados na prática esportiva convencional de abordagem tecnicista.

13. Agressão no esporte

No ambiente esportivo competitivo, o contato físico inerente à prática pode desencadear o surgimento de eventos de agressão, em especial nas modalidades que são caracterizadas pelo confronto físico, como o futebol, o basquetebol e o handebol. A maioria dos meios de comunicação utiliza-se de sensacionalismo para evidenciar a violência no esporte, sendo poucas as menções sobre os aspectos preventivos e educativos do tema.



De acordo com Samulski (2009a), a agressão é um comportamento físico ou verbal que está relacionado a uma lesão de ordem física ou psicológica; por isso, envolve intenções e motivos, e é direcionada à própria pessoa ou a outrem. Nesse sentido, uma lesão acidental não é considerada agressão, visto que o ato não foi intencional.

O mesmo autor aponta fatores relevantes para a ocorrência de comportamentos agressivos durante os jogos (SAMULSKI, 2009a):

- jogar em casa ou jogar como visitante;
- importância do jogo;
- nível de rendimento dos jogadores;
- resultado parcial ou final do jogo;
- posição e tarefa tática do aluno ou atleta;
- comportamento do árbitro;
- comportamento dos professores ou técnicos;
- quantidade e comportamento do público presente (torcida ou espectadores);
- regras das modalidades esportivas.

Outro aspecto importante da agressividade no esporte é o fator *imitação*. Esse fator ocorre com mais frequência em jovens atletas ou alunos que se espelham no comportamento de atletas de alto nível. Com isso, eles aprendem a se comportar de modo agressivo com base na observação e na convivência com atletas profissionais que apresentam comportamentos violentos.

As estratégias de prevenção e controle da agressão no esporte envolvem o comprometimento de atletas ou alunos, treinadores ou professores, pais, torcedores ou

espectadores, árbitros e profissionais da imprensa esportiva. Tenenbaum et al. (1996) elaboraram o posicionamento oficial da Sociedade Internacional de Psicologia do Esporte (*International Society of Sport Psychology* – ISSP), que aponta nove recomendações para a redução da incidência de agressões e de violência no esporte:

- a) *Recomendação 1* – as entidades esportivas devem revisar suas penalidades, ficando atentas para que os comportamentos transgressores sejam penalizados com ações que tenham valor punitivo maior do que o potencial de reforço;
- b) *Recomendação 2* – as entidades esportivas devem assegurar o treinamento correto e apropriado das equipes, especialmente no esporte infantojuvenil, dando ênfase ao jogo limpo (*fair play*) para todos os participantes;
- c) *Recomendação 3* – as entidades esportivas devem banir o consumo de bebidas alcoólicas em eventos esportivos;
- d) *Recomendação 4* – as entidades esportivas devem oferecer instalações físicas e materiais adequados;
- e) *Recomendação 5* – os meios de comunicação devem noticiar de modo adequado os casos isolados de agressão no esporte, evitando colocá-los em evidência, como nas manchetes dos jornais;
- f) *Recomendação 6* – os meios de comunicação devem promover campanhas para reduzir a violência e a agressão no esporte. Tais iniciativas devem contar com a participação e o comprometimento de atletas, alunos, professores, técnicos, dirigentes, árbitros, torcedores e espectadores;
- g) *Recomendação 7* – professores, técnicos, dirigentes, atletas, alunos, jornalistas, árbitros e autoridades (por exemplo, policiais) devem participar de seminários sobre agressão e violência para compreender esse fenômeno: por que ocorre, quais as consequências dos atos de agressão e como o comportamento agressivo pode ser controlado;
- h) *Recomendação 8* – professores, técnicos, dirigentes, árbitros e profissionais da imprensa devem incentivar o engajamento de alunos e atletas em comportamentos pró-sociais e punir os que cometem atos de hostilidade;
- i) *Recomendação 9* – alunos e atletas devem participar de programas que os ajudem a reduzir tendências comportamentais agressivas. A revisão das regras, a imposição de penalidades severas e a mudança de padrões de reforço são apenas parte das soluções para coibir a agressão no esporte. Em última instância, alunos e atletas devem assumir a responsabilidade por seu comportamento.

As recomendações acima incitam a reforçar outro ponto que foi destacado anteriormente: o conhecimento do contexto e da situação de vida dos alunos do Programa Brasil Vale Ouro em cada território. Situações de violência devem ser consideradas pelos professores do Programa Brasil Vale Ouro, independentemente da ocorrência de agressão em aulas. É importante destacar que os profissionais precisam estar preparados para identificar e lidar com situações de violência dentro ou fora das aulas de esporte, de forma a considerá-las no momento do planejamento contextualizado das aulas com a realidade vivenciada pelos alunos, seja na família, na escola ou na comunidade, uma vez que ela se reflete nas atitudes diárias dos alunos. Tais situações podem ser minimizadas por meio de um trabalho orientado por valores como a disciplina, o respeito ao próximo, a cooperação, entre outros, que o esporte pode fortalecer.

Destaca-se que algumas temáticas anteriormente mencionadas, como o *fair play* e o uso de substâncias ilícitas no esporte (*dopagem*), também são abordadas e desenvolvidas no caderno de referência 10 desta série, intitulado “Valores do esporte”.

14. Considerações finais

Para finalizar este caderno, devem ser vistos alguns conceitos importantes sobre o caráter e o espírito esportivo a serem aplicados na prática esportiva e nas atividades do Programa.

Segundo Weinberg e Gould (2008), o caráter, no esporte, pode ser definido como a inter-relação de quatro virtudes: compaixão, imparcialidade, integridade e espírito esportivo.

Compaixão é a capacidade de se compreender os sentimentos dos outros indivíduos. No caso do esporte, manifesta-se quando o aluno ou atleta procura analisar os sentimentos e as perspectivas de seus adversários e dos árbitros. A *imparcialidade* consiste na garantia de direitos iguais para todos os praticantes, ou seja, as regras das modalidades devem ser cumpridas por todos os envolvidos, sem violações ou exceções. *Integridade* é a capacidade de manutenção de um determinado comportamento ou julgamento mesmo diante de dilemas morais. Um jogador de futebol íntegro, por exemplo, assume que utilizou a mão para marcar o gol, pois não tem a intenção de ludibriar a arbitragem. Por fim, *espírito esportivo* é um termo difícil de ser conceituado, mas pode ser descrito como a preocupação com a manutenção da ética, mesmo quando houver conflito com o interesse pela vitória. Portanto, no voleibol, quando a bola toca a linha da quadra, o defensor dotado de espírito esportivo reconhece que foi ponto do adversário, evitando discussões entre jogadores e árbitros. O espírito esportivo também é caracterizado por demonstrações de respeito e de cortesia, como o cumprimento dos tenistas à rede, ao final de uma partida.

É importante ressaltar que tanto o caráter quanto o espírito esportivo não são alcançados de modo automático, pela simples prática esportiva. Um exemplo disso é o caso de uma aula de natação em que todos os alunos foram orientados a nadar 200 metros. Ao verificar que o colega ao lado nadou uma distância menor e afirmou que cumpriu a tarefa, sem ser percebido ou alertado pelo professor, o aluno pode concluir que trapacear é aceitável. Por isso, tais comportamentos não são adquiridos, mas sim ensinados e aprendidos inclusive nas aulas de educação física e esportes (WEINBERG; GOULD, 2008).

Com o objetivo de intensificar o desenvolvimento do caráter, faz-se necessário que o espírito esportivo seja um tema frequentemente discutido entre professores, técnicos, alunos, atletas, árbitros e dirigentes. Os comportamentos representativos do espírito esportivo devem ser incentivados, enquanto as atitudes inadequadas devem ser desencorajadas e, dentro do possível, penalizadas.

O indivíduo deve reconhecer os princípios morais que norteiam a prática esportiva para definir o que é certo e o que é errado; portanto, o diálogo favorece a transmissão dos preceitos do *código de esportividade*. Um árbitro de futebol infanto-juvenil, ao penalizar um atleta com o cartão amarelo, deve explicar o motivo de sua punição, explicitando de modo didático a violação cometida e orientando o jovem praticante a modificar sua conduta, como estímulo ao desenvolvimento de valores coerentes com o novo conceito de desenvolvimento humano proposto para o Programa Brasil Vale Ouro.

Bibliografia

- BALBINOTTI, M. A. A. et al. Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, v. 16, n. 1, p. 99-106, 2011.
- BECKER JÚNIOR, B. *Manual de psicologia do esporte & exercício*. Porto Alegre: Nova Prova, 2000.
- BONETE, E.; SUAY, F. Conceptos básicos y terminología del sobreentrenamiento. In: SUAY, F. (Org.). *El síndrome de sobreentrenamiento: una visión desde la psicobiología del deporte*. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003. p. 15-38.
- BRANDÃO, M. R. F. *Fatores de stress em jogadores de futebol profissional*. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
- BRANDÃO, M. R. F.; AGRESTA, M.; REBUSTINI, F. Estados emocionais de técnicos brasileiros de alto rendimento. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 10, n. 3, p. 25-28, 2002.
- CARRON, A. et al. Cohesion and performance in sports: a meta analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 24, n. 2, p. 168-188, 2002.
- CHEIK, N. et al. Efeitos do exercício físico e da atividade física na depressão e ansiedade em indivíduos idosos. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 11, n. 3, p. 45-52, 2003.
- COSTA, H. Resgatando a memória dos pioneiros: João Carvalhaes. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, v. 26, n. 3, p. 15-22, 2006.
- COSTA, I.; SAMULSKI, D.; COSTA, V. Análise do perfil de liderança dos treinadores das categorias de base do futebol brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 23, n. 3, p. 185-194, 2009.
- CRAFT, L. L. Exercise and clinical depression: examining two psychological mechanisms. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 6 n. 2, p. 151-171, 2005.
- FLETCHER, D.; SCOTT, M. Psychological stress in sports coaches: a review of concepts, research, and practice. *Journal of Sports Sciences*, v. 28, n. 2, p. 127-137, 2010.
- FUNDAÇÃO VALE. *Proposta pedagógica de esporte: Brasil Vale Ouro*. Brasília: Fundação Vale; UNESCO, 2013.
- GHORAYEB, N.; NETO, T. L. de B. *O exercício: preparação fisiológica, avaliação médica, aspectos especiais e preventivos*. São Paulo: Editora Atheneu, 1999.
- GILL, D.; WILLIAMS, L. *Psychological dynamics of sport and exercise*. 3 ed. Champaign-IL: Human Kinetics, 2008.
- GIMENO, E. C. Sobreentrenamiento, burnout e motivación en el deporte. In: SUAY, F. (Org.). *El síndrome de sobreentrenamiento: una visión desde la psicobiología del deporte*. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003. p. 39-55.
- GLEESON, M. Biochemical and immunological markers of overtraining. *Journal of Sports Science and Medicine (Electronic)*, v. 1, n. 2, p. 31-41, 2002. Disponível em:

<http://www.jssm.org/vol1/n2/1/2_1.htm>. Acesso em: 30 mar. 2005.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999.

KELLMANN, M.; KALLUS, K. *The recovery-stress questionnaire for athletes: user manual*. Champaign: Human Kinetics, 2001.

KELLMANN, M. et al. *Questionário de estresse e recuperação para atletas (RESTQ-76-Sport): manual do usuário*. Belo Horizonte: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2009.

LAIOS, A.; THEODORAKIS, N. Communication in Greek sport sciences. *Corporate Communications: an International Journal*, v. 6, n. 2, p. 102-106, 2001.

MACHADO, A. A. *Psicologia do esporte: temas emergentes*. Jundiaí: Ápice, 1997.

MAGGIL, R. A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo-SP: Edgard Blucher, 1984.

McCANN, S. Overtraining and burnout. In: MURPHY, S (Org.). *Sport psychology interventions*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995. p. 347-368.

MICHAELIS (Ed). Etiologia. In: MICHAELIS (Ed). *Dicionário online de português*. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/etiologia/>>.

MIRANDA, Renato. *Psicologia do esporte*. Juiz de Fora: UFJF, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/eadedfisica/files/2009/02/Psicologia-do-Esporte.pdf>>.

NIDIFFER, R. Test of attentional and interpersonal style. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 34, n. 3, p. 394-404, 1976.

NOCE, F.; COSTA, I.; LOPES, M. Liderança. In: SAMULSKI, D. (Org.). *Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas*. 2.ed. Barueri: Manole, 2009. p. 295-334.

PELLETIER, L. C. et al. Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 17, p. 35-53, 1995.

PEREIRA, M. G. R. *A motivação de adolescentes para a prática da educação física: uma análise comparativa entre instituição pública e privada*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

PIRES, D. A.; BRANDÃO, M. R.; SILVA, C. B. Validação do questionário de burnout para atletas. *Revista da Educação Física*. Maringá, v. 17, n. 1, p. 27-36, 2006.

RAEDEKE, T. Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, v. 19, n. 4, p. 396-417, 1997.

RAEDEKE, T.; SMITH, A. Coping resources and athlete burnout: an examination of stress mediated and moderation hypothesis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 26, n. 4, p. 525-541, 2004.

RAEDEKE, T.; SMITH, A. Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, v. 23, n. 4, p. 281-306, 2001.

- RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.
- SAMULSKI, D. Agressão no esporte. In: SAMULSKI, D. (Org.). *Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas*. 2.ed. Barueri: Manole, 2009a. p. 193-210.
- SAMULSKI, D. Atenção e concentração. In: SAMULSKI, D. (Org.). *Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas*. 2.ed. Barueri: Manole, 2009b. p. 85-106.
- SAMULSKI, D. Introdução à psicologia do esporte. In: SAMULSKI, D. (Org.). *Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas*. 2.ed. Barueri: Manole, 2009c. p. 1-20.
- SAMULSKI, D. *Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática*. Belo Horizonte: Imprensa UFMG, 1995.
- SAMULSKI, D.; LOPES, M. Comunicação no esporte. In: SAMULSKI, D. (Org.). *Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas*. 2.ed. Barueri: Manole, 2009. p. 335-356.
- SAMULSKI, D. et al. Atividade física, saúde e qualidade de vida. In: SAMULSKI, D. (Org.). *Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas*. 2.ed. Barueri: Manole, 2009. p. 357-382.
- SILVA, J. An analysis of training stress syndrome in competitive athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, v. 2, p. 5-20, 1990.
- TENENBAUM, G. et al. Aggression and violence in sport: an ISSP position stand. *International Journal of Sport Psychology*, v. 27, n. 3, p. 229-236, 1996.
- WEINBERG, R.; GOULD, D. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**