

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

CATALINA NAOMI KANETA

**Avaliação Psicológica: uma aplicação do Teste de Liderança
Situacional (TLS) em Psicologia do Esporte.**

**São Paulo
2009**

CATALINA NAOMI KANETA

**Avaliação Psicológica: uma aplicação do Teste de
Liderança
Situacional (TLS) em Psicologia do Esporte.**

**Dissertação apresentada ao Instituto
de Psicologia da Universidade de São
Paulo para a obtenção do título de
Mestre em Psicologia.**

**Área de concentração: Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento Humano**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Walquiria
Fonseca Duarte**

**São Paulo
2009**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Kaneta, Catalina Naomi.

Avaliação psicológica: uma aplicação do teste de liderança situacional (TLS) em psicologia do esporte / Catalina Naomi Kaneta; orientadora Walquiria Fonseca Duarte. -- São Paulo, 2009. 157p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Avaliação psicológica 2. Psicologia do esporte 3. Liderança I.
Título.

GV706.4

AGRADECIMENTOS

À profa. Dra Walquiria Fonseca Duarte que me ensinou que para militar por uma causa é preciso saber quando, onde e principalmente como fazer, pois perseguir um objetivo também as vezes significa não fazer e saber aguardar por mais que isso seja difícil para uma militante.

À profa. Dra Kátia Rubio que durante tanto tempo me acompanha e me ensinou o que é militar por uma causa.

À profa. Dra. Eda Custódio que participou da banca de qualificação e que tem me apoiado neste processo.

Ao prof. Kita que transformou em números a minha militância, mas como um bom físico ao perceber que os tempos de um luta nem sempre seguem um padrão retilíneo “sumiu” na primeira curva do tempo.

A todos os colegas que fazem diferença na minha vida, espero que leiam este agradecimento e se sintam homenageados.

Por fim, agradeço a minha família (mamãe Keiko, Tê, minha sobrinha predileta Luna, Paulo e a cunhada Naia) que sempre me apoiou independente das minhas lutas, sonhos, ideais e até quando não tenho nada a fazer e quero rir ou chorar eu consigo encontrar eles.

Este espaço aqui é para de alguma forma reforçar que este processo foi durante este período importante para a minha vida. Mas para aqueles que estão sempre no meu coração, faço reverências todos os dias, espero que saibam e sintam isso.

RESUMO

KANETA, C. N. **Avaliação Psicológica: uma aplicação do Teste de Liderança Situacional (TLS) em Psicologia do Esporte**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

A Psicologia do Esporte é uma especialidade da Psicologia. A prática tem sido produzida junto aos técnicos, atletas e demais membros da equipe de esporte e tem conquistado uma constante valorização do conhecimento produzido, mas o reconhecimento pleno ainda está distante de ser alcançado. Os estudos da liderança do técnico são uma das vertentes das pesquisas atuais por ser uma variável de grande influência sobre o desempenho dos atletas e no clima motivacional dos treinamentos e das competições em si. A presente Dissertação teve como objetivo verificar os estilos de liderança e a flexibilidade de estilos em técnicos esportivos de modalidades coletivas, utilizando-se o Teste de Liderança Situacional (TLS) desenvolvido por Agostinho Minicucci com base na teoria 3D de Reddin. Foram comparados os resultados obtidos entre uma amostra de 23 técnicos de categorias de base (formação) e uma amostra de 12 técnicos de equipes adultas (alto nível). Para as análises estatísticas, a diferença entre as médias foi realizada através do teste t de Student (grupos independentes), adotando-se um nível de significância de 5%. Os resultados mostraram que a maioria dos técnicos (56% formação e 75% alto nível) utilizam como estilo de liderança dominante o estilo integrado, que é quando o comportamento orientado para a tarefa e o comportamento orientado para as relações são utilizados em grande quantidade. Observou-se também que o estilo de sustentação adotado por ambos os grupos é o estilo relacionado, sendo que o estilo separado é o estilo menos valorizado, também por ambos os grupos. Embora os resultados indiquem uma concordância dos grupos em relação aos estilos dominante, de sustentação e sobre-rechaçado, verificou-se que os técnicos de alto nível, em suas respostas, utilizam com maior intensidade o estilo integrado ($p < 0,05$) e dedicado ($p < 0,10$). Quanto à flexibilidade com que os grupos apresentam os variados estilos de liderança, observou-se que os técnicos de alto nível possuem uma tendência a serem mais rígidos em seu estilo dominante em relação aos técnicos das equipes de formação. Os estilos de liderança, assim identificados, podem ser ferramentas estratégicas do psicólogo do esporte para que este possa auxiliar de modo eficaz uma melhor condução da relação técnico-atleta como integrantes de um par educativo.

Palavras-chave: Avaliação Psicológica. Psicologia do Esporte. Liderança Situacional. Técnicos Esportivos.

ABSTRACT

KANETA, C. N. **Psychological Assessment: an application of the Situational Leadership Test (SLT) in Sports Psychology**. 2009. Dissertation (Master's in Psychology) – Psychology Institute, University of São Paulo, São Paulo. 2009.

Sports Psychology is a Psychology specialty that has been developed in conjunction with coaches, athletes and other members of the sports team. The resulting knowledge has been gaining increasing acceptance, but is still far from being fully recognized. Studies in coaching leadership constitute one of the branches of current research, given that this variable has an enormous influence on athletic performance and the motivational climate of training sessions and actual competitions. The objective of this paper is to identify leadership styles and their flexibility in coaches of team sports using the Situational Leadership Test (SLT), developed by Agostinho Minicucci based on Reddin's 3-D theory. The results from a sample of 23 coaches of base categories (development) and 12 coaches of adult teams (high level) were compared. In the statistical analysis, the difference between the groups was calculated through Pearson's chi-square test and the quantitative variables were compared through Student's t test (independent groups), with a significance level of 5%. The results show that the dominant leadership style of most coaches (56% in the development category and 75% in the high-level category) is the integrated style, i.e. when both task-oriented and relationship-oriented behaviors are largely used. We also observed that the sustainment style of both groups is the related style, with the separate style being less valued for both groups. Although the results indicate an agreement in the behavior of the groups in relation to dominant, sustainment and most rejected styles, the high-level coaches gave higher grades to the integrated style ($p < 0.05$) and the dedicated style ($p < 0.10$) than those of development coaches. In terms of the flexibility with which the groups present the various leadership styles, it was observed that high-level coaches tend to be stricter in their dominant style than coaches of development teams. Leadership styles, duly identified, may constitute strategic tools for sports psychologists, enabling them to effectively improve coach-athlete interaction by treating them as members of an educational pair.

Key words: Psychological Assessment. Sports Psychology. Leadership.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a modalidade esportiva em que atuam os técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.....	93
Tabela 2 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para as categorias das equipes já comandadas pelos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.....	94
Tabela 3 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a idade dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.....	95
Tabela 4 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o tempo de experiência dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.....	96
Tabela 5 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a formação dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.....	97
Tabela 6 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a experiência em estágio dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.....	97
Tabela 7 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a experiência como atleta dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.....	98
Tabela 8 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o gênero das equipes já comandadas pelos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.....	99
Tabela 9 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o estilo dominante dos técnicos, segundo o nível de treinamento.....	104
Tabela 10 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o estilo de sustentação dos técnicos, segundo o nível de treinamento.....	105
Tabela 11 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o estilo sobre-rechçado dos técnicos, segundo o nível de treinamento.....	106
Tabela 12 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a pontuação total de cada um dos estilos de liderança situacional, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	107
Tabela 13 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a flexibilidade de estilos dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	110
Tabela 14 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o modo de interação dos técnicos com as outras pessoas, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	113
Tabela 15 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o modo de comunicação dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também	114

são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....

Tabela 16 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a direção de comunicação dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade..... 114

Tabela 17 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a perspectiva de tempo dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade..... 115

Tabela 18 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para tipo de trabalho com o qual os técnicos se identificam, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade..... 116

Tabela 19 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o julgamento que os técnicos fazem dos subordinados, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade..... 117

Tabela 20 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o julgamento que os técnicos fazem dos superiores, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade..... 118

Tabela 21 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o comportamento em atividade em grupo dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade..... 119

Tabela 22 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o ajustamento ao trabalho dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade..... 120

Tabela 23 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a relação com os subordinados dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade..... 120

Tabela 24 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a reação aos erros dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade..... 121

Tabela 25 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a reação aos conflitos dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	122
Tabela 26 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a reação as tensões dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	122
Tabela 27 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para como os técnicos estabelecem uma forma positiva de controle, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	123
Tabela 28 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o manejo do grupo dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	124
Tabela 29 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o desempenho positivo dos subordinados valorizado pelos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	125
Tabela 30 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a eficácia do líder na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	126
Tabela 31 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para as qualidades positivas do líder na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	127
Tabela 32 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para os temores do líder na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	128
Tabela 33 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para os temores do líder em relação ao grupo na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.....	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação da pontuação total média de cada estilo entre os técnicos de equipes de formação e os técnicos de equipes de Alto Nível.....	108
Figura 2 - Diagrama de dispersão e coeficiente de correlação linear de Pearson entre a Flexibilidade 1 e o tempo de experiência profissional dos técnicos da presente pesquisa.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 A PSICOLOGIA DO ESPORTE E PSICOLOGIA: INTERFACES COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTO.....	27
1.2 APRESENTANDO O ESPORTE: HISTÓRICO E FORMAÇÃO DOS ATLETAS E TÉCNICOS NA LINHA DO TEMPO.....	37
1.3 O ESPORTE NO BRASIL: PERCURSO INICIAL E A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES.....	52
1.4 TÉCNICOS ESPORTIVOS NO BRASIL: HISTÓRICO E UM OLHAR SOB O PONTO DE VISTA DA LIDERANÇA.....	66
2 OBJETIVOS.....	91
3 MÉTODO.....	93
3.1 SUJEITOS.....	93
3.2 INSTRUMENTOS.....	99
3.3 COLETA DE DADOS.....	102
3.4 TRATAMENTO ESTATÍSTICO.....	103
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	104
5 CONCLUSÕES.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
ANEXOS	
ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	150
ANEXO B – TESTE DE LIDERANÇA SITUACIONAL (TLS).....	152
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157

1 INTRODUÇÃO

Considerado um dos maiores fenômenos sociais do século XX, o esporte contemporâneo tem estimulado diversas áreas para o seu estudo, constituindo assim o que foi denominado de Ciências do Esporte. Esses grupos de profissionais que atuam nessa área são compostos por médicos, fisioterapeutas, fisiologistas, nutricionistas, biomecânicos e ainda englobam os da Antropologia, da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia do Esporte (RUBIO, 2002).

Segundo Rúbio (2000) essa configuração das Ciências do Esporte foi proposta pelos autores como Gill (1986) e Haag (1979, 1994), que entendem ter no esporte contemporâneo um campo específico a ser estudado e com uma necessidade à interdisciplinaridade.

Como esporte contemporâneo, compreendemos aquele que é praticado e difundido nos dias de hoje; que tem a sua origem e desenvolvimento no seio da sociedade urbana e industrial (século XIX), e que sofreu as adaptações políticas, econômicas e sociais da era moderna.

Historicamente, a Psicologia do Esporte tem sua origem datada no início do século XX na Rússia e nos Estados Unidos, a princípio, estudando aspectos próximos à fisiologia relacionados aos reflexos e seus condicionadores (WEINBERG; GOULD, 2001). Com o passar do tempo, os temas como motivação, liderança, organização de grupo, agressividade, ansiedade, personalidade, pensamentos e sentimentos dos atletas, aspectos esses relacionados à prática esportiva e atividade física, foram acrescentados ao campo de interesse dos pesquisadores (RÚBIO, 2002).

Gill (1979) definiu a Psicologia do Esporte como o estudo científico de pessoas e de seus comportamentos nos contextos de esporte e de suas aplicações

práticas de conhecimento. Desde a década de 1970, promoveu uma discussão apontando os cuidados para o fortalecimento da Psicologia do Esporte como acontece até os dias de hoje.

A Psicologia do Esporte pode também ser entendida como uma área de investigação dos processos psicológicos e suas manifestações nas atividades esportivas, atléticas e de educação física em geral, centralizando-se nas questões de adaptação do atleta, motivação, desempenho e aspectos psicossociais do esporte (PROMM NETTO, 1985).

William e Straub (1991, p.30) assim a definiram: “[...] identificação e compreensão das teorias e técnicas psicológicas que podem ser aplicadas ao esporte com o objetivo de maximizar o rendimento e o desenvolvimento do atleta”.

Para a *European Federation of Sport Psychology* (EFEPSAC) a Psicologia do Esporte consiste em:

fundamentos psicológicos, processos e consequências da regulação psicológica de atividades relacionadas com o esporte de uma ou várias pessoas atuando como sujeitos da atividade. O foco pode ser o comportamento ou diferentes dimensões psicológicas do comportamento humano (isto é, as dimensões afetivas, cognitivas, motivacional ou sensório motoras) (1996, p.221).

De acordo com a *American Psychological Association* – APA (1999), a Psicologia do Esporte é o estudo dos fatores comportamentais que influenciam e são influenciados pela prática esportiva, exercício e atividade física, e a aplicação desse conhecimento adquirido. O interesse dos psicólogos do esporte, nesse caso, está voltado para duas áreas: ajudar atletas a fazerem uso de princípios psicológicos para alcançar um nível ótimo de saúde mental e otimizarem os seus desempenhos; e esclarecer como a participação em atividades físicas e esportivas altera o desenvolvimento psicológico, o bem-estar e a saúde de atletas e não atletas.

Weinberg e Gould (2001) reiteraram a definição de Gill (1979) afirmando que

a Psicologia do Esporte é o estudo científico das pessoas e seus comportamentos em contextos esportivos e de exercícios e as aplicações práticas de tal conhecimento.

Segundo esses autores, os estudos da Psicologia Esportiva têm como principais objetivos compreender como os fatores psicológicos afetam o desempenho esportivo e a influência da participação esportiva no desenvolvimento psicológico e o bem-estar de um indivíduo:

Psicólogos do esporte e do exercício procuram entender e ajudar atletas de elite, crianças, indivíduos portadores de limitações físicas e mentais, idosos e praticantes em geral a alcançarem um desempenho máximo, satisfação pessoal e desenvolvimento por meio da participação em atividades físicas e esportivas (WEINBERG; GOULD, 2001, p.29).

Apesar de muitos afirmarem que a Psicologia do Esporte no Brasil é uma área que foi descoberta recentemente para estudos, pesquisa e atuação, sua história se iniciou por volta dos anos 1950 com o trabalho do psicólogo João Carvalhaes, um especialista em psicometria que atuou por cerca de 20 anos no São Paulo Futebol Clube e que integrou a comissão técnica brasileira da Copa do Mundo de 1958 (RÚBIO, 2000).

O futebol, trazido pelos ingleses em 1894, foi a porta de entrada da Psicologia do Esporte no Brasil na década de 1950. Todavia, não propiciou um avanço de maior significação na época pelas próprias condições do esporte nesses tempos e da Psicologia em si, organizada como profissão a partir de 1962, como discute Rubio (2002).

Santos (1982) apresenta o histórico do início das teorias e técnicas psicológicas no Brasil e afirma, que a grande parte desses trabalhos, tinham como objetivo primordial conhecer a personalidade e não intervir no comportamento dos

indivíduos assim analisados.

O autor prossegue apontando os anos de 1920 a 1960 como o tempo do apogeu da psicometria e dos estudos estatísticos relacionados com a sensibilidade, precisão e validade dos instrumentos de avaliação psicológica, época em que a Psicologia passou então a ser considerada como a ciência da medida.

Esses procedimentos eram então aplicados ao esporte. A resultante desse movimento para a Psicologia do Esporte, como discute Rubio (2007), foi a utilização dos instrumentos psicométricos então desenvolvidos e que procuravam medir a inteligência, a personalidade e o comportamento na seleção brasileira da época.

Nas décadas seguintes de 1960 e 1970 muitos trabalhos foram feitos com atletas, times e grupos esportivos (RUBIO, 2007). Profissionais como Athayde Ribeiro, João Serapião, Paulo Gaudêncio, Flávio Gikovate, Mauro Lopes de Almeida, e outros, realizaram as suas atuações na área e assim contribuíram para a interface entre a Psicologia e o Esporte.

Mas foi partir da década de 1990 que ocorreu uma grande expansão da Psicologia do Esporte com o aumento significativo de psicólogos que buscaram formas de conhecimento para uma atuação focada e específica na área, e em consequência, surgiram os cursos de formação, as pesquisas e publicações científicas mais constantes (RUBIO, 2000).

O Comitê Olímpico Brasileiro (COB), nas últimas participações brasileiras nos Jogos Olímpicos (em 2000 e 2004), acenou para a importância dos aspectos psicológicos dos atletas. Sem muita clareza a respeito a quem competia realizar esse tipo de intervenção, contratou profissionais para acompanhar as delegações.

Houve questionamentos por parte da imprensa brasileira acerca das técnicas polêmicas de trabalho dos profissionais contratados e, principalmente, sobre a

formação desses que não possuíam graduação em Psicologia (www.folha.uol.com.br). O COB em 2008 (Olimpíadas de Pequim) sugeriu para que as confederações e federações de cada modalidade esportiva optassem em levar os profissionais de Psicologia caso julgassem necessário.

Após esse torneio, Carlos Arthur Nuzman, presidente do COB, afirmou ser o trabalho do psicólogo um dos pontos a ser destacado no próximo ciclo olímpico (www.estadao.com.br), fortalecendo assim a importância da atuação dos profissionais de Psicologia e ampliando a visibilidade desse caminho profissional no esporte.

Há ainda muitas discussões em torno de se considerar a Psicologia do Esporte como uma área de especialização da Psicologia ou uma subárea das Ciências do Esporte (RÚBIO, 2004). Autores como Cratty (1989) e Schilling (1992) entendem que a Psicologia do Esporte como uma área da Psicologia, incorporando seus modelos teóricos e as linhas de atuação.

Como especialização, a Psicologia do Esporte no Brasil foi legitimada em 2000 pelo Conselho Federal de Psicologia por meio da Resolução nº014/00, atualizada e substituída em 2007 pela Resolução nº 013/07, que consolidou as deliberações relativas ao título profissional de especialista e dispôs as normas e procedimentos para seu registro, incluindo o do psicólogo do esporte (www.pol.org.br).

Essa Resolução especifica que a atuação do psicólogo pode ser tanto diagnóstica, desenvolvendo e aplicando instrumentos para a determinação de perfil individual e coletivo, avaliando capacidade motora e cognitiva voltada para a prática esportiva, como de intervenção, onde o profissional trabalharia diretamente na transformação de padrões de comportamento correlacionados com a prática da

atividade física regular e/ou competitiva. Os profissionais que não sejam psicólogos só poderiam atuar em ensino e em pesquisa.

Dessa forma, as ações dos psicólogos estão voltadas tanto para o esporte de alto desempenho (ajudando atletas, técnicos e comissões técnicas a fazerem uso de princípios psicológicos para alcançar um nível ótimo de saúde mental, maximizando assim o rendimento), quanto para a identificação de princípios e padrões de comportamentos de adultos e crianças participantes de atividades físicas recreativas (www.pol.org.br).

O psicólogo do esporte, além da atuação com as modalidades competitivas, elaboraria programas e estudos de atividades esportivas educacionais, de lazer e de reabilitação, orientando a efetivação do esporte não competitivo de caráter profilático e recreacional, para conseguir o bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos (www.pol.org.br).

Inclui-se ainda o entendimento de como os fenômenos psicológicos podem afetar o desempenho físico das pessoas e como a participação nesses contextos pode influenciar o estado de saúde físico e psicológico.

Em um aspecto psicossocial, o profissional pode orientar pais ou responsáveis nas questões que se referem à escolha da modalidade esportiva dos seus filhos e a consequente participação em treinos e competições, auxiliando-os assim no desenvolvimento de uma carreira profissional.

Juntamente aos educadores e técnicos, o psicólogo do esporte colaboraria para a compreensão e transformação das relações destes com os alunos e atletas no processo de ensino e aprendizagem, e nas relações inter e intrapessoais que ocorrem nos ambientes esportivos (www.pol.org.br).

Para Rúbio (2000), o trabalho do psicólogo no esporte é vasto, por não se

restringir apenas aos aspectos dos esportes competitivos, de alto rendimento e indivíduos com níveis ótimos de habilidade motora, como já foi apontado. A atuação abrange ainda, na descrição da autora, as questões relacionadas à prática de atividades físicas em tempo livre, a iniciação esportiva não competitiva, a reabilitação de enfermos, o auxílio de pessoas com necessidades especiais e os projetos sociais.

A Psicologia do Esporte é também considerada por Feijó (2000) como a transposição para o contexto esportivo das teorias e das técnicas das várias especialidades e correntes da Psicologia, seja no que se refere à aplicação de avaliações para a construção de perfis, assim como no uso das técnicas de intervenção para a maximização do rendimento esportivo. O caráter dessas intervenções é, portanto, associado às questões de alto desempenho, aos processos educativos inerentes e às questões de bem estar e saúde.

Desse modo, vários segmentos da Psicologia contribuíram para a construção do conhecimento da Psicologia do Esporte. Destacamos a Psicologia Social, a Clínica, a Escolar e de Aprendizagem, a de Desenvolvimento Humano, a Organizacional e as teorias de personalidade. Podemos assim definir as áreas de atuação do psicólogo do esporte, a saber, ensino, avaliação psicológica, pesquisa e intervenção.

O que parece ser comum entre as definições de Psicologia do Esporte apresentadas é a relação direta entre Psicologia e desempenho físico e esportivo, como forma de melhoria, potencialização, promoção ou maximização, independente da prática ser competitiva, recreativa ou de reabilitação.

Mas o que seria desempenho, tão destacado na prática esportiva?

É a execução de um trabalho com eficiência e competência (FERREIRA,

2004). No caso das atividades físicas e esportivas, o desempenho se relaciona às competências corpóreas (estruturas físicas), de aptidão (flexibilidade, força, equilíbrio, coordenação e resistência corporal), e aos aspectos psicológicos e sociais (BÖHME, 2003). Há, portanto, muitas facetas a serem consideradas.

Segundo Kiss et al. (2004) o desempenho esportivo é um fenômeno complexo resultante de vários processos internos e externos ao indivíduo, devendo ser compreendido como um sistema aberto, cujo resultado do atleta é de um embasamento genético, modulado por diferentes variáveis ambientais, motivacionais e emocionais. O treinamento esportivo é uma interferência ambiental que possui uma ênfase especial nesse processo como veremos a seguir.

Cada pessoa ao nascer traz uma bagagem genética que irá determinar as potencialidades físicas e psicológicas para a prática esportiva. O treinamento será o conjunto de procedimentos e meios utilizados para conduzir esse indivíduo a sua plenitude física, técnica e psicológica objetivando executar um desempenho esportivo máxima em um período determinado (DANTAS, 1995). O treinamento em geral é um dos principais recursos utilizados quando se objetiva a melhoria de um determinado desempenho.

Segundo Matveiev (1986), treinamento esportivo é um fenômeno pedagógico, caracterizado como um processo especializado da educação física orientada, objetivando alcançar elevados resultados desportivos e altos níveis de desempenho nos atletas.

Martin, Klaus e Lehnertz (1991) apud Böhme (2003) definiram o treinamento esportivo como um processo de ações planejadas e orientadas que visa a melhoria do desempenho, tendo como base um objetivo predeterminado a ser alcançado. Acrescentam ainda a necessidade de uma situação em que possa haver a

comprovação da evolução mensurada a partir de uma avaliação.

Para Tubino e DaCosta (2006), focando essencialmente nos aspectos de competição, o treinamento esportivo é um conjunto de meios utilizados para o desenvolvimento das qualidades técnicas, físicas e psicológicas de um atleta ou de uma equipe, tendo como objetivo final colocá-lo em eficiência máxima em determinada prova esportiva. Contudo, para esses autores, existem outras formas de treinamento esportivo além dessa vertente competitiva, incluindo a do tipo físico e para a busca de lazer e saúde.

A preparação psicológica faz parte do treinamento esportivo e tem como função mobilizar a vontade do atleta para que esse suporte as exigências das tarefas programadas com o objetivo de atingir o máximo desempenho (DANTAS, 1995).

Além dos aspectos motivacionais da prática esportiva, o mesmo autor divide o trabalho de preparação psicológica em quatro fases: psicodiagnóstico; preparo psicológico de treinamento; preparo psicológico de competição; e psicológico de póscompetição. Outras funções ainda estão incluídas, principalmente, a de um planejamento de atividades de preparo psicológico que favoreça o desempenho.

Barreto (2003) e Dantas (1995) concluem que o trabalho de preparação psicológica é uma atividade na qual o psicólogo atua “com” e “nos” técnicos esportivos. A primeira delas visa a implementação de um treinamento psicológico dos atletas para a melhoria de rendimento. Já o segundo, é de intervenção junto aos técnicos para que esses possam estar orientados a respeito de sua atuação enquanto figura de liderança.

Judakov (1990) apud Martini (2000) definiu o trabalho psicológico como o desenvolvimento de conjuntos de propriedades e qualidades psíquicas dos

esportistas as quais dependem as realizações da atividade esportiva de modo perfeito e confiável nas condições extremas de treinamento e competição.

Para Samulski (2002), os principais objetivos da preparação psicológica esportiva são os seguintes:

- desenvolver capacidades psíquicas para um bom rendimento.
- criar um bom estado emocional durante os treinos e competições.
- promover a qualidade de vida dos técnicos, atletas e outras pessoas envolvidas com o esporte.

Parece haver um consenso entre os autores destacados que definiram o treinamento esportivo no que se refere à sua importância (planejamento, orientação, condução, pedagogia) para a melhoria do desempenho ou rendimento, mas nem sempre, seus agentes - os treinadores - recebem destaque nas publicações a respeito do tema, embora sejam os principais responsáveis pelos resultados.

Em geral, a produção científica sobre treinamento esportivo (BENTO, 1989; BÖHME, 1994, 1995, 2002; BÖHME et al., 2001; BOMPA, 2000; BURWITZ, MOORE, WILKINSON, 1994; FERNANDES, 2001; FILIN, VOLKOV, 1998; FRANCHINI, 1999; HEBELLINCK, 1989; MALINA, 1997; MASSA, 1999; MATSUDO, 1996; MORAES, DURAND-BUSH, SALMELA, 1999) tem como foco os atletas (estudos sobre talentos esportivos) e a investigação de suas capacidades e habilidades, principalmente as biológicas, que podem interferir no desempenho. Poucos destacam a preparação psicológica e o trabalho dos técnicos em si.

Casal (2000) afirma que, devido às relações estreitas com as ciências biológicas, as teorias do treinamento esportivo se apóiam na crença de que o rendimento é alcançado a partir do trabalho físico e motor, acarretando na desvalorização da importância do verdadeiro processo pedagógico de ensino e,

principalmente da educação, que deveriam estar envolvidos.

Possivelmente essa seja uma explicação para o técnico esportivo não ser destacado nas pesquisas a respeito do treinamento esportivo, uma vez que são apenas reprodutores dos conhecimentos de fisiologia, bioquímica e biomecânica, não constituindo ainda em um agente com conhecimento próprio construído.

Durante 120 anos, a educação física sofreu influências das ciências biológicas e, conseqüentemente, com reflexos sentidos até os dias de hoje. As pesquisas realizadas na área até a década de 1970 seguiram exclusivamente o modelo das ciências naturais de cunho positivista, valorizando a fisiologia, a biomecânica e a cineantropometria do treinamento e desempenho esportivos (CARLAN, 1997).

Nas décadas de 1980 e 1990 há uma análise mais crítica dessas questões com base nas produções científicas na área, sinalizando para mudanças mais significativas e na tentativa de uma aproximação com as ciências humanas e sociais (NEVES; NETO, 2006). Foi nesse contexto que surgiram os principais teóricos e pesquisadores da Psicologia e Sociologia do Esporte (ABBOTT, COLLINS, 2004; BLOOM, 1985; CÔTÉ, 1999; CSIKSZNTMIHALYI, RATUNDE, WALLEN, 1997; GOULD, 2001; HOLT, MORLEY, 2004; MORAES, RABELO, SALMELA, 2004; RUBIO, 2000; WEINBERG, GOULD, 2001) com a preocupação de estudar os fenômenos psíquicos dos atletas e os aspectos ambientais que influenciam o desempenho esportivo, como os técnicos e treinadores esportivos (JOWETT, COKERILL, 2003; MAGEAU, VALLERAND, 2003; SIMÕES, 1987; VAZOU, NTOUMANIS, DUDA, 2006).

Um levantamento realizado por Castillo, Álvarez e Balaguer (2005), com base em um total de pesquisas publicadas que têm como tema os aspectos psicossociais

do esporte encontrados na base de dados PsycInfo entre os anos de 1887 e 2001, indicou um total de 1988 trabalhos apresentados. Contudo, a maioria foi publicada a partir do ano de 1985, com 1661 trabalhos encontrados até o ano 2001.

Além de quantificarem os totais desses trabalhos, Castillo, Álvarez e Balaguer (2005) classificaram o levantamento encontrado por temas como motivação, gênero, autoconceito, emoções, e coesão grupal. Não utilizaram o técnico esportivo como uma das categorias, o que sugere uma baixa frequência de trabalhos específicos sob esse recorte e durante o período escolhido.

Para Dobránszky (2004), a Psicologia do Esporte tem procurado investigar, com uma maior regularidade a partir da década de 2000, o papel do técnico no desempenho esportivo de um atleta. No Brasil, esses estudos são raros.

Em um levantamento dos trabalhos publicados entre os anos de 1994 e 2004 nos periódicos *The Sport Psychologist* (publicação americana) e *Revista Paulista de Educação Física* (publicação brasileira), o próprio autor obteve o total de 8% dos trabalhos no periódico estrangeiro com o tema “técnico esportivo”, em contrapartida a 3% na revista brasileira.

Embora ainda seja em número restrito, há o interesse dos pesquisadores em realizarem estudos centrados nos técnicos, que até então tinham um caráter essencialmente de agentes (pessoas que exercem uma ação), passando a serem investigados como promotores (determina, favorece o progresso, fomentador) do treinamento esportivo.

Para Gallon (1980), o treinador esportivo representa quatro personagens distintos: professor, representante, treinador e líder. As categorias têm em comum o papel de formador de grupos de pessoas para o alcance de metas no esporte.

Segundo Daiuto (1981, p.16), “os técnicos das equipes esportivas são

elementos que, a par da preparação física, técnica e tática, devem conhecer profundamente cada um dos atletas” para trabalharem com os pontos fortes e fracos de seus comandados, promoverem bem-estar pessoal, a harmonia do grupo, e, com todas essas informações, organizarem os planos de treinamento e as táticas a serem empregadas.

Dantas (1995) destacou também o papel do treinador enquanto um professor que ensina uma determinada modalidade esportiva, utilizando-se para isso os recursos da preparação técnica e tática. O técnico recorre às suas características de liderança para influenciar na formação do caráter do jovem competidor.

Dobrąnszky (2004) destaca esse papel de líder e situa o técnico como principal responsável pelo desenvolvimento de uma equipe ou do indivíduo.

Essas considerações a respeito das funções do técnico e de sua influência no desempenho esportivo apontam para o caráter de formação e desenvolvimento do atleta, nos âmbitos físico, técnico, tático, psicológico e social.

Para Lüdorf (2002) grande parte dos estudos encontrados sobre treinamento esportivo, em geral, ainda estão sob influência das matrizes positivistas que tendem a utilizar como metodologia as abordagens empírico-analíticas que buscam teorias para predição e controle.

Segundo Casal (2002), sendo o treinamento esportivo um processo pedagógico, uma das preocupações do treinador deveria também ser com a dialética instrução e educação. Por dialética entende-se o modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (SINGER, 2003).

As pesquisas a respeito do técnico poderiam então contemplar os referenciais teóricos que propiciassem discussões filosóficas e dialéticas sobre a influência do

modelo esportivo construído durante os tempos na prática esportiva em uma sociedade com os seus valores sociais vigentes. Castellani Filho (1994) discute essa questão.

É inegável que o fenômeno esportivo é complexo (FELTZ, 1989; GILL, 1989; MORGAN; 1989) e com múltiplas variáveis, indicando que para a sua compreensão seja necessária a aproximação da Psicologia do Esporte com outras subdisciplinas das Ciências do Esporte no sentido de compor teorias, construtos, metodologias e instrumentos de investigação que caminhem em uma mesma direção (RÚBIO, 2004).

A Psicologia do Esporte com ênfase nas avaliações de perfis individuais dos esportistas teve o seu início na psicometria na década de 1950, sendo esse o suporte teórico e técnico para os primeiros trabalhos. Com isso as pesquisas realizadas, particularmente, podem partir dessa premissa uma vez que “o nascimento da Psicologia científica também se deu num clima intelectual banhado pelo positivismo Comtiano” (JAPAIASSU, 2001, p. 27). No entanto, a metodologia de pesquisa pode e deve ser ampliada, contemplando-se as abordagens fenomenológicas e dialéticas fazendo interfaces com outras áreas da psicologia e estendendo para os estudos do campo esportivo sob o enfoque interdisciplinar.

O alinhamento básico para a sustentação de uma tarefa em Psicologia do Esporte envolve uma harmonização das habilidades táticas e técnicas, habilidades emocionais e habilidades físicas que ocorrem dentro de um campo psicossocial. As variáveis como motivação, ansiedade e outras já destacadas devem estar integradas com as de liderança dos técnicos, coesão do grupo e rotinas pré-competitivas, apoio dos pais, influências das torcidas, por exemplo. A construção do conhecimento do psicólogo esportivo está além das Ciências do Esporte e ainda está se delineando

com o tempo.

A proposta desta Dissertação de Mestrado foi então realizar uma pesquisa que focalizasse os técnicos esportivos de equipes coletivas sob embasamento teórico da Psicologia do Esporte com especialização da Psicologia e não como uma subárea das Ciências do Esporte como tem sido encontrada nas pesquisas realizadas até então.

Como um educador, promotor de estratégias técnicas de desempenho e motivacionais, o técnico é um dos elementos do par educativo que procuraremos investigar sob o ponto de vista da liderança e, assim, contribuir com os seus resultados para a ampliação das pesquisas na área da Psicologia do Esporte.

1.1 A PSICOLOGIA DO ESPORTE E PSICOLOGIA: INTERFACES COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

No capítulo anterior foi mencionado como vários segmentos da Psicologia contribuíram para a construção do conhecimento da Psicologia do Esporte. Como subárea das Ciências do Esporte, ela tem um caráter interdisciplinar, embora ainda não represente uma prática desse porte propriamente dita, como aponta Rubio (2002).

A Psicologia do Esporte busca uma compreensão das necessidades que estão implícitas nas atividades esportivas e sua relação com os processos de regulação psicológica e diferentes dimensões da afetividade, cognição, motivação, conduta motora, tenacidade dirigida para metas, liderança, dinâmicas de grupo, relações grupais, criatividade, identidade, prática da cidadania, saúde psicológica e bem estar (TOLEDO, 2000).

A área de atuação inclui os diversos contextos teóricos de aprendizagem e desenvolvimento de atletas, alunos e praticantes de atividade física, os grupos esportivos em si, enfim, variáveis que se interseccionam diretamente com a Psicologia Geral, do Desenvolvimento e Escolar, da Personalidade, Clínica e Social.

É inegável como também já foi destacado, que ainda não há a valorização plena da Psicologia do Esporte no cenário do esporte no Brasil, quando comparada aos estudos de estratégias direcionadas aos fatores técnicos, táticos e da fisiologia do corpo dos atletas.

Não obstante, foi observado como os avanços já consolidam um caminho diferenciado para o profissional da Psicologia, o que torna importante o delineamento de alguns eixos teóricos e de técnicas que especifiquem o trabalho do

psicólogo do esporte e que caracterizam a sua identidade profissional em uma área de conhecimento da Psicologia que envolve o fenômeno esportivo propriamente dito.

Segundo Lesyk (1998) o Centro Olímpico Americano em 1983 indicou três áreas de atuação para os profissionais de Psicologia do Esporte:

- Clínica: cuja função é atuar com atletas, equipes esportivas, clubes e seleções. A formação desse profissional deve ser especialista em Psicologia Esportiva.
- Pesquisa: cujo objetivo é o de estudar ou desenvolver um determinado conhecimento em/na Psicologia do Esporte. Esse profissional não necessita de uma formação específica (especialista ou pós-graduação).
- Educação: que ministra a disciplina de Psicologia do Esporte na área acadêmica e que pode não possuir especificidade em sua formação que restrinja a sua atuação (exceto aquelas diretrizes de formação educacional que determinam a atuação acadêmica em geral).

Weinberg e Gould (2001) caracterizaram dois tipos de especialidades da Psicologia do Esporte:

- Psicologia Esportiva Clínica: psicólogos que possuem extensivos treinamentos em Psicologia para detectar e tratar indivíduos com transtornos emocionais no esporte.
- Psicologia Esportiva Educacional: profissionais cujo conhecimento se restringe ao desenvolvimento das habilidades psicológicas dos indivíduos nas práticas esportivas sem, no entanto, lidarem com os transtornos emocionais.

Gill (1986) procurou sistematizar as áreas de especialização do psicólogo do esporte classificando-as em aprendizagem e controle motor, desenvolvimento motor

e Psicologia do Esporte.

Rúbio (2004) associou e caracterizou essas áreas com o que seriam as de linhas de estudo da Psicologia:

- Aprendizagem e controle motor: aproximando-se dos estudos referentes à cognição e percepção.
- Psicologia experimental, da aprendizagem e comportamento.
- Desenvolvimento de padrões motores, que se aproxima da Psicologia do Desenvolvimento Humano.
- Psicologia do Esporte: englobando estudos dos aspectos sócio-culturais que modelam e podem influenciar o desempenho esportivo, associando-os aos do desenvolvimento, aspecto cognitivo e da personalidade com influências sociais.

Com isso a Psicologia do Esporte no Brasil é reconhecida como uma especialidade da Psicologia pelo Conselho Federal, oficializada por meio da Resolução nº 013/07, dentro de um conjunto de onze especialidades: Escolar/Educação, Clínica, Organizacional e do Trabalho, Trânsito, Jurídica, Hospitalar, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Neuropsicologia, Social e do Esporte (www.pol.org.br).

Para Barreto (2003) vários campos da Psicologia Aplicada servem como base científica da Psicologia do Esporte. O autor aponta a Psicologia Experimental, do Desenvolvimento, da Personalidade, Educacional e Clínica como áreas que auxiliam nessa construção do saber. As interfaces ocorrem, portanto, com as várias áreas de conhecimentos da Psicologia e que permitem uma especificidade do trabalho do psicólogo do esporte, ao mesmo tempo em que confere uma diversidade de conhecimentos para a área.

Iniciamos com a interface com a Psicologia do Desenvolvimento Humano, área que estuda o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, levando-se em conta os aspectos: físico e motor (crescimento orgânico e maturação); intelectual (aprendizagem, pensamento e raciocínio); afetivo emocional (como o indivíduo adquire e interage com as experiências afetivas); e o social (o indivíduo em relação com as outras pessoas), desde o nascimento até a idade adulta, quando atinge o completo grau de maturidade e estabilidade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1997).

A Psicologia do Desenvolvimento Humano é um dos pontos de partida importantes para a compreensão dos fenômenos psicológicos no esporte. Considerando a Psicologia do Esporte uma ciência aplicada para a melhoria do desempenho esportivo (FREITAS, 2005), vários fatores, em permanente interação, que afetam o desenvolvimento humano, como as cargas genéticas que estabelecem o potencial do indivíduo, o crescimento físico e os aspectos proprioceptivos, a maturação neurofisiológica que proporciona a aquisição de informações, o meio ambiente e a oferta de estímulos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1997) são fundamentais.

O conhecimento desse quadro amplo, mas relevante para a compreensão do indivíduo, torna indispensável para a Psicologia do Esporte, como já destacavam Serenini e Samulski (1997).

Outra interface da Psicologia do Esporte a ser destacada é com a Psicologia da Aprendizagem. Existem muitas teorias de aprendizagem e o conjunto destas compõe as ciências do comportamento humano, cujo foco da atenção é dirigido para como as pessoas aprendem e a determinação das condições que são necessárias para esse objetivo (EYSENCK; KEANE, 1994).

O educador tem um papel primordial nesse processo ao desenvolver o

conhecimento, as habilidades e atitudes que permeiam cada uma das teorias dessa área da Psicologia. O aluno, o professor e a situação de aprendizagem são os elementos centrais do aprendizado escolar. São equivalentes ao atleta ou não atleta, o técnico e a situação de aprendizagem esportiva.

As várias teorias de aprendizagem têm como ponto de partida que o aprendiz é um elemento ativo que busca o conhecimento dentro de um contexto significativo. Para haver a aprendizagem, a inteligência, as habilidades e a construção do conhecimento são elementos importantes, mas tem que incluir a identificação pessoal e a relação por meio da interação entre as pessoas, para que o aprendizado se torne mais significativo.

Nessa perspectiva, o interesse e a motivação são fundamentais para o aprendizado para que se obtenha um bom resultado (ROGERS, 1971).

Vygotsky (1986), em sua teoria sócio-cultural da aprendizagem, propôs que o desenvolvimento não precede a socialização. As estruturas sociais e as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais. Nessa teoria, há um destaque para como o conhecimento surge primeiramente no grupo para depois ser interiorizado. Quando os signos culturais são internalizados pelo sujeito é quando esses adquirem a capacidade de uma ordem de pensamento mais elevada (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1991). O indivíduo deve estar inserido em um grupo social, aprendendo o que o grupo produz.

A experiência cognitiva é caracterizada por um processo de integração no qual os conceitos novos se integram com os já existentes, incorporando o novo material e, ao mesmo tempo, modificando-se (AUSBEL et al., 1990).

Reconhece-se, dessa maneira, que as pessoas, em especial as crianças, aprendem por meio de ações partilhadas mediadas pela linguagem e pela instrução,

fazendo com que a interação entre adultos e crianças, e entre as crianças, seja fundamental na aprendizagem. A Psicologia da Aprendizagem, aplicada à educação e ao ensino, busca valorizar a interação entre professor e alunos e o desenvolvimento conseqüente de um saber e da cultura que assim vão se acumulando (POZO, 1998).

Nessa intersecção entre esporte, educação e aprendizagem estão localizados os estudos sobre interação de técnicos e atletas, aquisição de valores como normas, condutas e regras, o *fair-play*, auto-estima e o planejamento do treinamento esportivo de longo prazo.

Erikson (1976) aponta o período entre 13 a 18 anos do desenvolvimento como o estágio de aquisição versus confusão de identidade, quando o indivíduo adquire sua identidade psicossocial: o adolescente necessita entender o seu papel no mundo, ao mesmo tempo em que obtém a consciência de sua singularidade. Tal confusão é apontada pelo autor como algo importante, pois a partir dela, recapitula-se e redefinem-se os elementos da identidade já adquiridos (BEE, 1997). A aquisição dessa uma nova identidade permite que os indivíduos se identifiquem com grupos diferentes do núcleo familiar.

Considerando que o grupo esportivo pode representar esse grupo de identificação distinto do núcleo familiar, o técnico que coordena a prática esportiva, assim como os professores das escolas, parecem então representar um papel importante no desenvolvimento da criança e dos adolescentes em formação esportiva.

Essa seria uma interface da Psicologia Esportiva com a Psicologia Escolar/Educacional que trata dos métodos pedagógicos do ensino de uma determinada habilidade motora (BARRETO, 2003). De um modo mais amplo, a

intersecção pode se ampliar com a área da Psicologia da Aprendizagem como já destacado, que além dos métodos de ensino estuda as formas como o aprendizado ocorre (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA; 1997).

Prosseguindo nos fundamentos da Psicologia da Aprendizagem que fazem interface com a Psicologia do Esporte, destacaremos o enfoque da abordagem behaviorista e dos estudos comportamentais.

Pereira (2003) discute essa intersecção que tem permeado o trabalho e as pesquisas de muitos profissionais em Psicologia do Esporte a partir da década de 1980, como também assinalam Robins, Gosling e Craik (1999), apontando a dominância do paradigma do behaviorismo em muitos desses campos de interesse.

Há um olhar diferenciado dos comportamentos decorrentes das funções cognitivas e emocionais visando a melhoria do comportamento esportivo, por meio de estudos de variáveis como ansiedade e estresse.

Dessa forma, as técnicas e estratégias em análise experimental do comportamento estão sendo cada vez mais aplicadas para o desenvolvimento das competências que envolvem a parte técnica, tática, física e psicológica, que no seu conjunto influenciam o desempenho esportivo. .

Cillo (2000), ao discutir as características do treinamento sob esse enfoque, destaca a importância dos técnicos serem conscientizados para o uso de procedimentos específicos de modificação do comportamento cuja efetividade tem sido demonstrada em inúmeras outras áreas da Psicologia.

Acrescenta ainda, que o automonitoramento e a avaliação dos próprios comportamentos do técnico durante e depois das aplicações das técnicas de análise comportamental, o conduz a uma atuação mais eficaz e estabelece ainda uma relação positiva entre a utilização desses procedimentos e comportamentos

esportivos de bons resultados individuais e de grupo.

A Psicologia Clínica é outra área da Psicologia que tem trazido as suas contribuições para a Psicologia do Esporte. Aqui são incluídos os estudos nos campos da ansiedade, estresse, *biofeedback* e o que se relaciona com os campos da saúde psíquica na prática esportiva competitiva e não competitiva.

Consultando o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) encontramos a linha de pesquisa denominada Psicologia Clínica do Esporte. Partindo do princípio de que o procedimento em Psicologia Clínica é uma maneira de escutar e olhar o fenômeno humano, os pesquisadores desse grupo (Observatório de Psicologia do Esporte) desenvolvem estudos que objetivam a organização de procedimentos de intervenção no esporte com os recursos da área (<http://dgp.cnpq.br>).

Retomando a formação dos grupos e a inclusão dos indivíduos nessa unidade social, um dos objetivos da Psicologia do Esporte é a compreensão dos comportamentos que se manifestam dentro de determinados grupos e os tipos de aprendizagem importantes ocorridos por meio dos grupos esportivos (MOSQUERA, 1984). Assim se estabelece a interface da Psicologia do Esporte com a Psicologia Social.

Em geral, a compreensão do desenvolvimento de uma pessoa tem como base a identificação das mudanças de padrões advindos da idade, ou levando-se em conta as experiências individuais, influenciadas pelas variações ambientais. Existe, no entanto, a necessidade de entendimento dos modelos sociais pelas quais as experiências foram passadas, para que se possa compreender o indivíduo atleta com o qual se está trabalhando e a sua influência no grupo esportivo no qual está inserido. A relação da Psicologia do Esporte com a Psicologia Social auxilia a uma

melhor compreensão desse processo de formação, da coesão dos grupos esportivos e da identidade psicossocial.

De acordo com Martins (2003) os autores, em geral, definem grupo como sendo uma unidade que se forma quando há uma interação entre os indivíduos que compartilham algumas normas e objetivos. Paiva (2005) cita os autores Tajfel (1972, 1981) e Turner (1985, 1987) que definiram a compreensão da identidade psicossocial como a noção que o indivíduo adquire de pertencer a um grupo a partir de categorizações que provoca a distinção inter grupos, isto é, identificação com as características existentes em um grupo e não existentes em outro.

Ainda em relação ao estudo de grupos, Albuquerque et al. (2005) citam Myers (2000) que discute as ocorrências de uma identificação grupal:

- identificação cultural do sujeito com o grupo.
- o sujeito pessoalmente tem uma forte identificação com o grupo.
- uma situação de conflito ameaça a identidade de um grupo de *status* incerto e provoca identificação e coesão grupal.

Um grupo de atletas tem a sua identidade a ser considerada no trabalho de treinamento da equipe e que é consequente das percepções sociais de seus integrantes, da comunicação por eles estabelecida e dos papéis sociais estabelecidos. São todos conceitos inerentes à Psicologia Social e que o psicólogo do esporte tem que incluir em seu trabalho, além do estudo das emoções, das crenças e dos estilos comportamentais que se formam ao longo do desenvolvimento dos atletas e suas relações sociais.

A prática do esporte facilita os relacionamentos interpessoais, aspecto esse de grande importância para a evolução do atleta, em especial, nos esportes coletivos (EPIFHANIO, 2005). Primordialmente, o esporte envolve interação social

com o técnico e atletas, e sofre influência dos pais, familiares, torcedores, telespectadores e da mídia, com as variáveis torcidas, violência, agressão e cooperação. Todos esses temas têm na Psicologia Social o campo mais amplo e favorável para os estudos dos comportamentos e da experiência social. Mostram-se, portanto, como fundamentais para a ampliação de conhecimento na Psicologia do Esporte, como discute Sousa Filho (2000).

A Psicologia Social do Esporte e Estudos Socioculturais do Movimento Humano é outra linha de pesquisa do CNPQ. Os estudos e pesquisas desse grupo (grupo de Estudos Olímpicos) partem da perspectiva social para a compreensão do fenômeno esportivo contemporâneo. Ampliam as questões que envolvem essencialmente as habilidades dos esportistas e os situam em um contexto social (<http://dgp.cnpq.br>).

As relações destacadas neste capítulo não esgotam a questão. Apenas dão um destaque para a sua complexidade e a importância de que a atuação em Psicologia do Esporte há vários referenciais que os profissionais têm buscado.

Seja o fenômeno esportivo visto a partir de seus elementos internos de desenvolvimento psicológico e externo, inerentes à formação nos grupos, o conhecimento a ser construído é vasto e que ainda carece de maiores estudos.

Kremer e Scully (1994) já apontavam como o conhecimento do esporte dentro da Psicologia é significativo para a área, reforçando a preocupação constante com a formação e reconhecimento crescente do futuro profissional.

A proposta deste capítulo foi de indicar algumas das inserções teóricas que delimitaram e delimitam o campo de atuação em Psicologia do Esporte, ao mesmo tempo em que ampliam o conhecimento da Psicologia do Esporte.

Ratificando. Este capítulo não esgota a questão e nem foi essa a intenção.

Objetivou destacar a importância das interfaces da Psicologia do Esporte com uma ampla gama de áreas de conhecimento da Psicologia para a compreensão do fenômeno esportivo, como destaca Rúbio (2004). Os recortes feitos procuram apresentar como alguns pesquisadores utilizaram e discutem o conhecimento da Psicologia para a produção de um conhecimento em Psicologia do Esporte.

1.2 APRESENTANDO O ESPORTE: HISTÓRICO E FORMAÇÃO DOS ATLETAS E TÉCNICOS NA LINHA DO TEMPO

Iniciamos com a apresentação da origem do esporte com o recuo nos tempos pré-históricos, quando o homem utilizava manifestações corporais para rituais de reverência, proteção e comemoração dos fenômenos da natureza, encantadores e aterrorizantes, dependendo das circunstâncias.

Nesse sentido, as competições que avaliavam força, rapidez, velocidade e habilidade consistiam em práticas esportivas com objetivos ritualísticos: o salto em altura correspondia ao crescimento das espigas de milho, o jogo de futebol servia para espantar os maus espíritos, enquanto que os rituais de velocidade valorizavam a plenitude da vida juvenil (RÚBIO, 2001).

Machado (2006) aponta que existem indícios de que o Egito foi o berço das primeiras manifestações atléticas, mas que a Grécia, com os seus jogos atléticos, pode ser considerada a principal referência sobre a origem das práticas esportivas.

Os gregos foram os primeiros povos europeus a atingir alto grau de civilização e são considerados os pioneiros na sistematização da prática do esporte. Nenhuma outra cultura exerceu tanta influência sobre o mundo ocidental como a grega.

A Grécia localizada em meio ao mar Mediterrâneo ficava em uma posição privilegiada entre as rotas comerciais e marítimas. Constantemente em guerras pelo

domínio territorial, era necessário ter homens capazes de defender suas cidades e, ao mesmo tempo, que conduzissem a agricultura, já que a topografia de sua região não permitia o uso de animais, a força humana predominava (MACHADO, 2006).

Fortaleceu-se a imagem do homem guerreiro com profundo respeito às forças da natureza e dos deuses que as controlavam, os quais o povo grego era dependente em sua vida diária (MACHADO, 2006).

No início e por um longo período da história, os Jogos eram manifestações esporádicas associados a rituais fúnebres. Posteriormente, com um caráter religioso incorporado a eles com o objetivo de homenagear divindades em troca de proteção, passaram a ter uma periodicidade definida, fazendo com que os eventos adquirissem cada vez mais prestígios (MACHADO, 2006).

Em rituais religiosos o homem buscava transcender a condição de humano na tentativa de se aproximar dos deuses. Uma maneira encontrada foi por meio das demonstrações de destrezas físicas em jogos atléticos.

Essas manifestações serviam para enaltecer a juventude que tinha a posse de um corpo capaz de resistir a todas as formas de disputa, seja na pista de corridas ou na força física. A perfeição para essa sociedade representava a aproximação com Deus, sendo que um corpo esteticamente belo era tão importante quanto uma mente brilhante na busca da divindade (MACHADO, 2006).

Para os gregos, as participações nas guerras e nos Jogos determinavam a notoriedade das pessoas pelo vigor físico, feitos e inteligência (RÚBIO, 2001). Assim foi atribuída a condição de herói ao mortal que realizava essa tarefa digna dos deuses, associando em suas conquistas a força, a coragem e a astúcia. Pelos desempenhos atléticos vitoriosos, os indivíduos eram comparados aos heróis míticos (RÚBIO, 2001).

O mito do herói, segundo Henderson (1990), é o mais comum e conhecido em todo mundo. Pode ser encontrado na mitologia clássica da Grécia e Roma, nos contos da Idade Média, nas fábulas do extremo oriente e entre as tribos primitivas contemporâneas.

É a história do herói de nascimento humilde, que apresenta uma força extrema de modo precoce. Este batalha triunfante contra as forças do mal e passa pelo declínio devido a uma traição ou sacrifício heróico, acarretando em muitos casos em morte.

O grupo dos heróis, seres humanos que mais se assemelham aos deuses, foi revelado em tempos de guerras e das grandes dificuldades na Grécia (MACHADO, 2006). Posteriormente, esses heróis foram vinculados aos eventos atléticos que eram realizados para aproximar o ser humano da divindade. A associação entre herói e atleta permaneceu historicamente sustentando o imaginário de todas as pessoas (RÚBIO, 2001).

Os jogos atléticos eram celebrados em Delfos, Corinto e Neméia, mas foi em Olímpia, um santuário sagrado localizado às margens do rio Alfeu, que se realizaram as maiores manifestações sociais, políticas e esportivas da antiguidade (MACHADO, 2006).

Por volta de 776 antes de Cristo (a.C.) foi organizado o primeiro Jogos Olímpicos com periodicidade quadrienal, passando-se a fazer os registros ininterruptos dos vencedores das disputas competitivas. O prêmio era uma palma ou coroa de oliveira (árvore símbolo da Grécia, que representava proteção), além de outras recompensas de sua cidade, para a qual a vitória representava uma grande glória (RÚBIO, 2001).

De volta à terra natal, os vitoriosos eram acolhidos de modo festivo, podendo

inclusive terem isenção de impostos, pensão vitalícia e alimentação gratuita pelo resto de suas vidas. A homenagem podia consistir até na construção de uma estátua pelo feito conquistado e poemas escritos por Píndaro, poeta lírico que produziu diversas obras, destacando-se hinos em louvor às vitórias de atletas gregos (RÚBIO, 2001).

Devido à importância social dos Jogos, os participantes eram motivo de orgulho para suas famílias. Recebiam um cuidado extremo com o corpo físico e freqüentavam, com privilégio, os ginásios estatais, lugares que proporcionavam as condições necessárias de treinamento e repouso (MACHADO, 2006).

A prática de atividades físicas nas escolas também era um meio de desenvolvimento corporal de suma importância. Além de defender suas cidades nas guerras, os jovens gregos tinham que representar suas regiões nos jogos que disputavam. A educação completa do cidadão envolvia aulas de música, ética, poesia e a prática de atividades corporais (MACHADO, 2006).

Para Jaeger (2003) apud Machado (2006) essa educação tinha início desde o nascimento com os pais e a ama, que ensinavam valores de justiça (justo e injusto) e estética (belo e o feio), e continuava nas escolas, com a aprendizagem de ordem, leitura, escrita, manejo da lira, poemas e música.

Mais tarde eram introduzidos os estudos dos poemas líricos e ritmos, Seguiu-se então a educação realizada pelos *Paidotribas* (educadores) que ensinavam nas escolas a ginástica para o fortalecimento do corpo e preparo para as guerras e jogos.

A educação grega, de certa forma, preparava os jovens com base nos ideais originados dos Jogos, isto é, na busca de um homem equilibrado e perfeito dentro dos princípios da virtude (*areté*) e na busca da excelência que era a aproximação

com os deuses, assim transcendendo sua condição de ser humano (RUBIO; CARVALHO, 2005).

Com a popularização dos Jogos atléticos, a educação passou a ser baseada nos princípios da *kalocagathia*, que segundo Machado (2006), é um desdobramento dos princípios da *areté*, mas com uma maior ênfase ao corpo.

Na prática da atividade física estava a base para tornar o corpo belo e, em consequência, educar o espírito (JAEGER, 2003, apud MACHADO, 2006).

Os jovens eram educados em suas cidades e buscava-se um nível de formação atlética ideal e competitiva. Realizam treinamentos pelo menos dez meses ao ano e por um mês permaneciam nas *Elis*, local onde eram treinados pelo Helanódicas (árbitros das competições), que aprovavam ou não as participações nos eventos a serem realizados (DURANTEZ, 1979; MUNGUÍA, 1992 apud MACHADO, 2006).

No período áureo dos Jogos Olímpicos por volta do século VI a.C. “o objetivo da educação não era selecionar um herói e sim formar uma cidade inteira de heróis e de soldados dispostos da lutarem pela pátria” (MACHADO, 2006, p.93).

A decadência dos Jogos Olímpicos da Era Antiga começou por volta do século IV a.C. atribuída ao declínio dos valores simbólicos e religiosos a eles inerentes.

A importância extrema concedida às práticas atléticas, em detrimento aos outros valores humanos, e o desejo exclusivo pela vitória a qualquer custo buscando honras e premiações materiais feriam os conceitos de formação e perfeição humana em sua totalidade (MUNGUÍA, 1992 apud MACHADO, 2006).

Os *Paidotribos* educadores responsáveis pela ginástica nas escolas e considerados treinadores estatais foram substituídos pelos treinadores particulares

que tornavam os atletas cada vez mais especialistas em provas específicas (MACHADO, 2006).

Quando os romanos invadiram e dominaram a Grécia, por volta do século II a.C., o espírito original dos Jogos de integração entre corpo e alma, em reverência ao divino, foi aos poucos sendo deixado de lado. As disputas, antes cordiais, passaram a serem encaradas como combates.

O público preferia a exibição de violência, em especial a luta corporal. Os jogos e competições tinham caráter marcadamente militar. A principal diferença entre a atitude grega e a romana era que os gregos organizavam seus jogos para os atletas e os romanos para o público. Os Jogos foram perdendo seu sentido original de caráter religioso, para se tornar apenas uma diversão e entretenimento (BARROW; BROWN, 1988 apud MACHADO, 2006).

Em 393 depois de Cristo (d.C.) o imperador romano Teodósio I extinguiu os Jogos em nome do cristianismo, por considerá-los festas pagãs. Para Capinussu (2007) a completa distorção dos valores dos Jogos fez com que Teodósio I, seguidor da doutrina neo-platonista, proibisse a realização dessas festividades, pois condenava o culto ao corpo.

A partir desse período e durante toda a Idade Média, principalmente com a ascensão do cristianismo, o culto ao corpo era um verdadeiro pecado e, em consequência, o “esporte” foi pouco praticado (MACHADO, 2006).

A atividade física passou a ser utilizada somente em preparação militar das pessoas que participariam das Cruzadas e as guerras santas organizadas pela igreja durante os séculos XI, XII e XIII d.C. (CAPINUSSU, 2005).

Além dos exercícios físicos requisitados pelos militares, durante a Idade Média são encontrados registros de uma prática física por meio da esgrima, arco e

flecha, equitação e corrida, restritas apenas para a nobreza. Também eram promovidos os *Torneios* e *Justas*, jogos que tinham como objetivo enaltecerem a bravura, a lealdade e o espírito cavaleiresco (CAPINUSSU, 2005), mas que não possibilitaram um maior desenvolvimento do esporte (MACHADO, 2006).

O período da Idade Média se encerrou por volta do século XV d.C., dando início à Idade Moderna a partir do Renascimento (ou Renascença), um período histórico caracterizado por uma ampla gama de transformações culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas ocorrida na transição do feudalismo para o capitalismo.

Durante a Renascença, o referencial humanista (antropocentrismo) fez explodir novamente a cultura física do ser humano proibido pelo cristianismo durante a Idade Média. A beleza do corpo, antes pecaminosa, era novamente explorada, surgindo grandes artistas como Da Vinci e Michelangelo (OLIVEIRA, 1983).

Foi nesse período que surgiram os primeiros destaques nos estudos da anatomia humana e, em consequência, o crescente interesse no desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade incluindo os ensaios sobre os movimentos.

Considerado um dos referenciais da anatomia moderna, o médico André Vesalius publicou em 1543 o atlas da anatomia humana, *Human Corporis Fabrica*. Os artistas como Da Vinci e Michelangelo realizavam estudos do corpo humano para usar em suas obras, em busca da simetria de um corpo belo e perfeito (ASSIS, 2007). O pensamento cartesiano contribuiu para uma nova abordagem do corpo; Descartes considerou o homem constituído de duas partes, pensamento (natureza espiritual) e corpo (natureza material) que influenciou vários pensadores da era moderna (NARCIZO, 2006).

O Renascimento e Idade Moderna foram marcados por transformações na concepção do corpo. O novo olhar do homem para o mundo é dessacralizado, o componente religioso substituído pela natureza física e biológica do corpo, agora objeto da ciência (NARCIZO, 2006).

Para Oliveira (1983), o Humanismo renascido e inspirado nas obras da Antiguidade voltou a valorizar novamente o belo corpo e a Educação Física tornou-se o foco dos intelectuais na tentativa de reintegrar o físico e o estético nos objetivos educacionais.

Para os pedagogos renascentistas, segundo Bononino (1931) apud Arantes et al. (2001, p.78), “todos os exercícios e as atividades que desenvolvessem as faculdades físicas e as energias morais do homem eram considerados meios educativos destinados as crianças e aos jovens”. Essas atividades se tornavam mais complexas à medida que as crianças cresciam, o que representava uma preocupação em destaque com o desenvolvimento biológico (orgânico) dos indivíduos (ARANTES et al., 2001).

Na metade do século XVIII ocorreu um movimento intelectual filosófico nomeado de Iluminismo, que enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo. Rousseau, apud Arantes et al. (2001), um dos principais filósofos do Iluminismo, propôs a Educação Física como algo necessário na educação infantil. A educação deveria formar o homem. A prática dos exercícios físicos, a alimentação e o ambiente saudável foram considerados elementos essenciais para a saúde e o desenvolvimento corporal.

Para Rosseau, assim como para Pestalozzi (sucessor das obras de Rosseau), prosseguem os autores, acreditava que o desenvolvimento é essencialmente orgânico e, portanto, que existia uma determinação biológica e

gradativa no desenvolvimento infantil (NICOLAU, 1989).

Essas características consideradas inatas deveriam ter um ambiente propício para se desenvolverem em sua plenitude e o professor (educador) era apontado como o principal responsável pelo processo em manter o corpo forte para uma mente saudável (NICOLAU, 1989).

Com o idealismo de um estado democrático que poderia garantir uma igualdade social, Rosseau (1979/2004) defendia o direito da educação para todos. Incluía a Educação Física que proporcionava o bom funcionamento da mente:

Para aprender a pensar é preciso, portanto, exercitarmos os nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são instrumentos de nossa inteligência; para tirar todo o proveito possível desses instrumentos é preciso que o corpo que os fornece seja forte e são (ROUSSEAU, 1979/2004, p.121).

O Iluminismo foi sobretudo intenso na França, onde influenciou a Revolução Francesa com o lema liberdade, igualdade e fraternidade. No Antigo Regime (antes da revolução), a sociedade era dividida em clero, nobreza, burguesia e os trabalhadores da cidade e do campo.

Com o fim dessa estrutura, por consequência da revolução, os burgueses tiveram liberdade comercial para ampliarem significativamente seus negócios, uma vez que eliminado o **absolutismo** real, foram tirados não só os privilégios do clero e nobreza, como também permitiram aos burguesas as práticas **mercantilistas** que antes eram proibidas para a classe (GRESPLAN, 2003).

Essa nova estrutura social promoveu o progresso comercial e urbano, fortalecendo uma organização política, econômica e social nomeada de Capitalismo.

A estrutura capitalista surgiu antes mesmo das revoluções promovidas pela burguesia. Suas características aparecem no final da Idade Média com a decadência

do feudalismo e o centro da vida social e econômica transferidos dos feudos para as cidades. Ao mesmo tempo, o Mercantilismo em busca de ouro, prata, especiarias e matéria prima que não eram encontradas na Europa, enriqueciam essas metrópoles. Muitos autores classificam essa fase como pré-capitalismo ou capitalismo comercial.

A segunda fase capitalista é caracterizada pela Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, que se constituiu em uma série de mudanças tecnológicas nos processos produtivos que interferiam nas estruturas sócio-econômicas da época.

O esporte contemporâneo apresentado, praticado e difundido nos dias de hoje tem a sua origem no seio da sociedade urbana e industrial do século XIX, evoluindo e estruturando-se de acordo com o desenvolvimento do capitalismo mundial. Com isso, assumiu algumas formas e conteúdos que refletem essencialmente a ideologia burguesa (PRONI, 2002).

De acordo com Tubino (1992, 1999), o primeiro registro da concepção de esporte moderno é datada em 1828, Inglaterra, por Thomas Arnold, diretor do Colégio Rugby. Ele utilizou os jogos físicos praticados pela aristocracia e pela burguesia, transformando-os em métodos educativos de fair play (atitude cavalheresca), de respeito às regras, adversários e arbitragens.

A idéia de Arnold se estendeu para além dos muros escolares e por toda a Europa. Com a popularização mundial dessa prática esportiva, surgiram os clubes, associações e federações com o objetivo de coordenarem e regulamentarem a prática e a competição (BÖHME, 2003).

O esporte amador praticado nas escolas particulares inglesas, tornou-se no final do século XIX proletarizado e profissionalizado (HOBSBAWN, 1984).

Assim como no Grécia Antiga na qual as atividades corporais eram associadas à educação, o esporte moderno também possuiu esse vínculo inicial. No

entanto, conforme atendia às necessidades sociais da época, as atividades foram cada vez mais direcionadas para suprirem as demandas de defesa do Estado e ao aumento da produção capitalista (RÚBIO, 2001).

O esporte moderno passou a ser metáfora dos jogos capitalistas, voltados para a formação física e moral daqueles que iriam explorar e colonizar o mundo. Esses futuros líderes, por meio dos jogos, aprendiam noções de liderança, lealdade, cooperação, autodisciplina, iniciativa e tenacidade (RÚBIO, 2001).

Brohm (1982) apud Proni (2002) considera que o esporte moderno foi organizado em torno da ideologia do capitalismo industrial, possuindo ênfase no máximo rendimento, na especialização do trabalho e no movimento corporal robotizado. Servia ainda de aparelho ideológico do Estado, que por meio dos espetáculos, distraiam as massas com o intuito de desviar a atenção dos adultos da prática política consciente.

Nessa ideologia do capitalismo industrial de produção de um produto, o treinamento esportivo adquire um caráter importante já que representa o principal meio de formação dos atletas competitivos.

Para Dantas (1995) a evolução do treinamento esportivo está relacionada à história dos Jogos Olímpicos dividindo-se em sete períodos:

- da arte (I Olimpíada da antiga Grécia/778 a.C. até a I Olimpíada da era Moderna/1886).
- da improvisação (de 1886 até 1920 na Antuérpia).
- do empirismo (de 1920 até 1952 em Helsinque).
- do período pré científico (de 1952 até 1964 em Tóquio).
- do científico (de 1964 até 1980 em Moscou).
- do tecnológico (de 1980 até 1992 em Barcelona).

- o período de marketing esportivo, até os dias atuais.

Os Jogos Olímpicos foram proibidos por Teodósio em 393 d.C. Mas no final do século XIX, o francês Pierre de Frédy, conhecido como Barão de Coubertin, iniciou um movimento para a restauração do evento extinto pelo Império Romano, retomando o ideário humanista de que o esporte poderia estimular as relações humanas, valorizar a competição leal e sadia, o culto ao corpo e a atividade física.

Em 1896, como resultado desse trabalho, foram realizados os I Jogos Olímpicos da Era Moderna (RUBIO, 2001; BÖHME, 2003). Assim, como os Jogos Olímpicos realizados na Grécia Antiga, esse evento idealizado por Coubertin ocorreu de quatro em quatro anos e em toda a história (de 1892 a 2008) só foi cancelado três vezes devido às guerras mundiais.

Embora as idéias defendidas por Coubertin fossem norteadas pelo ideal dos Jogos da Grécia antiga, Rubio (2001, p.133) considera que os Jogos da era moderna seguiram “as tendências internacionais ditadas pelos interesses que despertavam no momento”, ou seja, em um cenário capitalista, o amadorismo que foi um dos fundamentos do movimento olímpico da era moderna, aos poucos foi esquecido e substituído pela profissionalização dos atletas.

Durante o século XX, a estrutura socioeconômica e cultural estabelecida pelo Renascimento e Iluminismo, além das Revoluções Francesa e Industrial, trouxeram transformações ao papel do atleta que antes era praticante da atividade de forma amadorística e que passou a assumir um papel de profissional, com habilidades e competências específicas, desenvolvidas, praticadas e avaliadas dentro de um espaço e tempo mensuráveis (RUBIO, 2001).

Acrescentam-se ainda as transformações mundiais que ocorreram nos períodos de guerra e pós-guerra e as influências sobre o esporte. A Primeira Guerra

(1914-1918) e, principalmente, a Segunda Guerra e a Guerra Fria trouxeram avanços tecnológicos utilizados a favor dos atletas para melhoria do rendimento esportivo.

As guerras se associaram às disputas políticas e de poder que também ressoaram no cenário esportivo. Na Grécia Antiga os Jogos representavam períodos de tréguas nas guerras e conflitos, mas os Jogos Olímpicos da era moderna foram interrompidos devido às Grandes Guerras. Sofreram boicotes dos Estados Unidos e da União Soviética durante a década de 1980, com uma clara indicação de que o movimento olímpico não era apolítico como defendido por alguns (RUBIO, 2001).

O período da Guerra Fria, caracterizado pelas disputas estratégicas e conflitos indiretos entre Estados Unidos e União Soviética, pode ser destacado como exemplo de como o esporte e política possuem uma relação estreita.

Segundo Bracht (2002, p.197) “[...] o movimento olímpico foi o principal responsável pela aderência da categoria da nação ao esporte” o que favoreceu com que os Jogos Olímpicos fossem um local de batalha entre as nações, substituindo-se assim os confrontos das guerras.

Como a Guerra Fria se caracterizou pelas batalhas indiretas, a tecnologia e a ciência aplicadas no atleta para maximizar o desempenho esportivo substituíram os armamentos bélicos e as disputas por medalhas puderam ser as representações do domínio territorial.

O esporte contemporâneo teve, portanto, o seu desenvolvimento no século XIX, sofrendo grandes influências desse período histórico e principalmente das guerras, mas acumulando também influências de todas as outras culturas das épocas em que as atividades físicas e atléticas estiveram presentes. Desde os rituais pré-históricos até a prática de alto rendimento dos tempos modernos.

Hoje o esporte é um fenômeno construído, desenvolvido e modificado pelas sociedades (RUBIO, 2002), adquirindo e refletindo os valores dos grupos sociais de cada período histórico. Em consequência, os atletas protagonistas da prática esportiva atual, são personalidades que representam vários papéis: heróis, guerreiros, aprendizes, artistas, produtos e esportistas, que juntos, formam o conceito do atleta contemporâneo. Um misto de todas as influências possíveis e inerentes à sua constituição.

Não obstante, a predominância de um papel sobre o outro, a classe de heróis e não aprendizes, ou de guerreiros e não artistas dependem fundamentalmente de conquistas e vitórias.

A meta de vencer ou vencer é o objetivo a ser atingido nos esportes de competição no mundo atual. Diferentemente do que proclamava o Barão Coubertin quando dizia que o importante não era a vitória, mas a competição em si. A modificação imposta é a base do espetáculo exigido pelo esporte durante os tempos e até pelos reflexos dos valores da sociedade atual.

São as vitórias e conquistas que conferem aos atletas, como na própria história do esporte, o papel de celebridades. Aqueles que alcançam o primeiro lugar são valorizados e suas proezas enaltecidas. Na persistência, ao perseguirem seus objetivos, essas pessoas são comparadas a heróis.

O que se sabe é que a competição sempre foi defendida como algo necessário à subsistência dos seres vivos, desde os vegetais que buscam nutrientes em solo árido, assim como os animais que lutam por alimento, ou ainda os espermatozoides mais fortes que fecundam o óvulo; ser o melhor favorece a conservação da espécie. Como o personagem Quincas Borba criado Assis (1969/1986, p.19) em sua explicação a célebre frase “ao vencedor as batatas”.

Daí o caráter conservador e benéfico da guerra. Supõe tu um campo de batatas e duas tribos famintas. As batatas apenas chegam para alimentar uma das tribos que assim adquire forças para transpor a montanha e ir à outra vertente, onde há batatas em abundância; mas, se as duas tribos dividirem em paz as batatas do campo, não chegam a nutrir-se suficientemente e morrem de inanição. A paz nesse caso, é a destruição; a guerra é a conservação.... Daí a alegria da vitória, os hinos, aclamações, recompensas públicas e todos os demais feitos das ações bélicas.... Ao vencido, ódio ou compaixão; ao vencedor, as batatas.

No esporte essa referência é clara, pois o principal objetivo dos atletas é alcançar a vitória independente dos esforços a serem realizados. Busca-se a alegria da vitória machadiana, onde a competição em si tornou-se historicamente uma forte aliada para o alto desempenho do atleta (VARGAS, 1995).

E o importante é competir?

Coubertin, no final do século XIX, tentou ratificar o lugar do esporte como um instrumento de aproximação entre os povos em benefício da paz ao idealizar os Jogos Olímpicos da era moderna.

Não obstante, a competição remete à disputa, e não há como dissociar a idéia de vencedor e derrotado desse contexto de embate e luta. Há o foco para o rendimento e alto desempenho.

Com isso, sob influência dos acontecimentos históricos como a Revolução Industrial, Primeira e Segunda Guerra Mundial, e a Guerra Fria, o esporte contemporâneo se transformou em um das principais representações de que ser vencedor é importante.

Pelos elementos destacados, podemos atribuir ao esporte o lugar de um dos maiores fenômenos sociais dos últimos tempos. A mídia fortalece, e muito, esse fato. Além do vencer e do objetivo de uma busca de um bom desempenho esportivo, Rúbio (2004) acrescenta que alguns valores da sociedade se mesclam no alcance dessas metas e que oferecem um suporte importante para que a vivência do papel social do atleta possa ser mais plena. O atleta, portanto, possui um destaque

diferenciado no esporte enquanto um todo.

E os técnicos e dirigentes? Dentro desse cenário do esporte são elementos que engendram a sua grande máquina e ampliam o time de profissionais dessa área.

As histórias da atividade física e esportes, assim como a dos técnicos e treinadores se mesclam: desde a Grécia antiga com os *Paidotribas* e os treinadores particulares, passando pelos promotores de exercício das milícias na Idade Média, os escultores de corpo na época do renascimento, os educadores no Iluminismo, os responsáveis pelos corpos trabalhadores eficientes na Idade Moderna e por fim, os técnicos, que na contemporaneidade, tornaram-se os grandes condutores das equipes e seus atletas, conferindo-lhes uma identidade própria pelo estilo comportamental, características de personalidade, habilidades e competências.

1.3 O ESPORTE NO BRASIL: PERCURSO INICIAL E A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Os principais registros sobre a origem de práticas de atividades físicas sistematizadas no Brasil são encontrados a partir do século XIX e os estudos sobre esse tema podem seguir dois caminhos distintos, a saber, a origem da Educação Física brasileira (BETTI 1991; CAGIAL, 1996; CASTELANNI, 1988; LE BOULCH, 1982, 1987; MARINHO 1990, SOARES 1998, 2001) e a origem do esporte no Brasil (LEMOS, 2008; RÚBIO, 2006).

Para Betti (1993, p.33) ao longo da história do homem, várias formas de atividade física “surgiram em todo o momento em maior ou menor grau, com maior ou menor institucionalização”. Para esse autor a atividade física, de um

modo amplo, abrangeria todas as manifestações corporais, enquanto que os movimentos ginásticos (MOREIRA; CARBINATTO, 2006) representariam as primeiras formas de sistematização das atividades físicas com um caráter disciplinar, metódico, ordenado, organizado das práticas corporais.

Desconsiderando-se o período da Grécia Antiga, no mundo ocidental (países da Europa e com origem européia) a sistematização das atividades físicas ocorreu por volta dos séculos XVIII e XIX (BETTI, 1993), na qual as atividades possuíam funções educacionais e de preparação de corpos capazes de participar de combates nos países que estavam em guerra (BETTI, 1993; MOREIRA, CARBINATTO, 2006).

Nesse período, em função das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas nas nações européias, surgiram as práticas de ginásticas em todo o continente europeu e o esporte moderno na Inglaterra, que foram assim difundidos para todo mundo (BETTI, 1993).

A descoberta do Brasil ocorreu no período das grandes navegações (final do século XIV e no século XV), quando Portugal e Espanha exploravam os oceanos em busca de novas terras e novas rotas de navegações. No entanto, considerando-se a existência do povo indígena que habitava o território brasileiro antes do descobrimento, a origem da prática de atividade física no território pode ser anterior a essa data.

A partir de 1530, Portugal iniciou o processo de colonização brasileira com a preocupação de proteger as terras contra possíveis invasores. Incentivou o plantio da cana de açúcar utilizando mão de obra escrava a serviço dos senhores de engenho que vinham da Europa. Até então as terras serviam para a exploração de madeira e utilizavam o trabalho indígena.

As práticas físicas (atividades e jogos) praticadas no Brasil nesse período colonial foram trazidas da Europa. No entanto, havia as atividades praticadas pelos escravos, com influência africana, que originaram manifestações como a da capoeira.

A origem do esporte no Brasil pode ser segundo Lemos (2008), atribuída às relações próximas estabelecidas a partir do final do século XVIII entre Portugal e Inglaterra, que é apontada por muitos (BETTI, 1991; BRACHT, 1997; BROHM, 1982; ELIAS, 1992; GONZALES, 1993; MANDELL, 1986; McINSTOSH, 1975; TUIBINO, 1992, 1999; RÚBIO, 2006) como o país onde se originou o esporte moderno.

Nesse período, a Inglaterra firmou alianças com vários países além de Portugal, mas a influência inglesa sob os portugueses cresceu, principalmente, com o domínio Napoleônico em países da Europa no final do século XVIII.

Com a ameaça de uma invasão francesa em Portugal, a corte foi transferida para o Brasil e escoltada pela marinha inglesa, o que fez com que Dom João (príncipe regente português) decretasse a abertura dos portos às nações amigas. O Brasil seria um mercado consumidor dos produtos ingleses (LE MOS, 2008).

A partir de então, a Inglaterra exerceu influências constantes seja por meio de empréstimos, ou como país para o qual os produtos do plantio brasileiro eram exportados. Seria natural que o modelo esportivo da Inglaterra fosse trazido ao Brasil durante o século XIX.

Para Rúbio (2006), no final do século XIX, já se praticava no Brasil de modo regular alguns esportes como o remo, a esgrima, a natação, o basquetebol

e o futebol. Algumas dessas modalidades têm sua origem, esquematização e sistematização atribuídas à influência da Inglaterra, em especial o remo, como destaca Nicolini (2001).

A partir do final do século XVIII e durante o século XIX, sob influência dos ideais Iluministas em toda Europa, os principais métodos de atividade física foram sistematizados sob forma de ginástica:

Método Sueco, com bases anátomo-fisiológicas, que propunha movimentos cuidadosamente selecionados para atingir os objetivos determinados nos quatro tipos de ginástica: pedagógica/educativa, militar, médica/ortopédica e a estética; o Método Alemão com bases nas leis da fisiologia, destacando-se Cristoph Friedrich Guts-Muths e seu método natural estruturado em três partes que deveriam ser praticados todo os dias: exercícios ginásticos, trabalhos manuais e os jogos sociais; e o Método Francês que além das bases anátomo fisiológicas da ginástica, possuía a missão de melhoria da saúde e da moral do cidadão, considerando a ginástica como ciência que estuda os movimentos humanos e seu fortalecimento físico, moral e social (MOREIRA; CARBINATTO, 2006, p.129).

Da mesma forma como o esporte Inglês influenciou o esporte brasileiro, os métodos ginásticos foram trazidos para o Brasil e influenciaram a Educação Física escolar (BORGES, 1998).

Em 1850 já haviam sido realizadas as primeiras discussões acerca da importância das aulas de ginástica como disciplina obrigatória nas escolas. Segundo Castellani (1988) pretendia-se por meio da prática de uma educação física escolar, cultivar nas crianças hábitos saudáveis e aumentar a longevidade da população.

Já em 1860, por meio dos militares, a Ginástica Alemã foi introduzida no Brasil, especificamente na Escola Militar. Mais tarde, em 1907, o Método Francês foi o embasamento teórico do que seria a Escola de Educação Física da força policial do Estado de São Paulo, uma das primeiras escolas de formação de professores de educação física brasileira (BORGES, 1998; CASTELLANI, 1988).

Destacamos um trecho de um discurso de Rui Barbosa, então deputado da Assembléia da Corte, que em 1881 promoveu a Reforma Geral do Ensino. Nele, são encontradas as representações do que seria a educação física brasileira nesse período (BARBOSA, 1881 citado por TUBINO, 1996, p.4):

os sacrifícios de que dependem estas inovações parecem-nos mais que justificados, se é certo que a ginástica, além de ser o regime fundamental para a reconstituição de um povo cuja vitalidade se depauperava, e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é, ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuprivelmente da liberdade. Dando à criança uma presença ereta varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família; damos lições práticas de moral talvez mais poderosa do que os preceitos inculcados verbalmente.

Rui Barbosa preconizava a prática da ginástica de caráter eugenista, melhoria da raça, e higienista, promoção de saúde, com a necessidade da formação de um povo fortalecido, sem vícios e que cultivasse hábitos saudáveis.

Essa concepção de ginástica é similar às apresentadas na Europa durante o mesmo período por meio do Método Alemão, prática embasada no modelo médico/fisiológico, ratificando a influência européia no governo brasileiro.

Por volta de 1889, após a instauração da República, os valores da educação física escolar defendidos por Rui Barbosa, foram reforçadas pelas normas militares que fundaram as primeiras escolas de formações de professores de educação física.

Com o intuito de fortalecer a formação, priorizavam os atributos físicos e utilizavam-se da atividade física para modelar indivíduos fortes e saudáveis, em prol da segurança nacional (DAOLIO, 2003).

Para o esporte brasileiro, a proclamação da República representou a consolidação da influência inglesa nas práticas esportivas brasileiras. Com a república e o início da urbanização, devido à recente industrialização, o país necessitava de uma infra-estrutura conseguida por meio de empréstimos e

investimentos que provinham da Grã Bretanha. A presença das indústrias, empresas e empreendedores, incentivaram a imigração de muitos ingleses ao país e fez com que trouxessem seus costumes, suas tradições, algumas normas e condutas, incluindo as práticas esportivas estruturadas (LEMOS, 2008).

Com isso, surgiram as agremiações esportivas nos moldes ingleses e a proliferação de instituições esportivas regionais sob influência dos países europeus e dos esportes trazidos por eles (RUBIO, 2006) como o São Paulo Athletic, o Germânia (origem ocorrida a partir da prática do futebol), o Botafogo, Flamengo e Vasco (que teve origem a partir da prática do remo).

Um marco importante para o esporte brasileiro ocorreu em 1913, quando o Brasil ingressou no movimento olímpico. Em consequência, foi criado o Comitê Olímpico Nacional em 1914, cujo objetivo era tentar a admissão brasileira nos Jogos Olímpicos (LEMOS, 2008).

A primeira guerra mundial adiou a primeira participação brasileira nos Jogos Olímpicos em 1916. A estréia do país nesse evento ocorreu então 1920, na Bélgica, na qual o militar Guilherme Paraense trouxe a primeira medalha brasileira nos jogos ao vencer a prova de tiro.

Enquanto isso, nas primeiras décadas do século XX, o Método Alemão foi substituído pelo Método Francês de sistematização da atividade física. Além das preocupações fisiológicas, esse sistema defendia a atividade física com trabalhos anátomo fisiológicos associados a valores morais e sociais. Tal modelo foi adotado como Regulamento Geral da Educação Física, base do processo de escolarização da primeira metade do século XX (CASTELLANI, 1988; MOREIRA, CARBINATTO, 2006).

Mesmo com essa substituição de modelos de práticas ginásticas, algumas

entidades ainda sofreram influências do Método Alemão de ensino como a Escola de Educação Física do Exército, criada em 1919. Foi um dos principais centros que difundiram o conceito da Educação Física associada à melhoria da então considerada raça brasileira, onde a prática esportiva sistemática e orientada, muitas vezes, confundia-se com uma preparação guerreira e patriótica (BETTI, 1991).

O educador físico, sob essa formação acadêmica, representava então o comandante dos guerreiros, tornando-se um disciplinador do corpo fisicamente forte, saudável e ágil, pronto para a guerra. Provavelmente, foi nessa época que surgiu a denominação de comandante para a de técnico.

Segundo Borges (1998), a Educação Física assim apresentada (mesclando influências do Método Alemão e Francês) era considerada um poderoso auxiliar para o fortalecimento do Estado contra as ameaças externas como as guerras e as internas ao país como as revoltas da população (principalmente no período estadonovista que se iniciou em 1937). Além disso, atendia as demandas de produção de uma mão de obra fisicamente capacitada para assegurar o processo acelerado de industrialização.

As atribuições feitas à Educação Física, objetivos esses reforçados a partir da década de 1930 com o início do governo de Getúlio Vargas, deram um caráter especial à área, cujo controle das atividades ficou a cargo da Divisão de Educação Física, no Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde.

Esse fato distanciou a área das demais licenciaturas, uma vez que as questões relativas à educação física eram discutidas de forma desvinculada de outros assuntos da educação (BORGES, 1998).

A habilitação dos profissionais da área era feita de modo distinto das demais da licenciatura; nos cursos de Educação Física, tanto a exigência para o ingresso,

como o período de permanência no curso, eram diferentes dos padrões do ensino superior da época (BORGES, 1998; GONÇALVES JUNIOR; RAMOS; IZA, 2001; SOUZA NETO et al, 2004).

Esses cursos formavam profissionais nos níveis técnico, especialista, monitor e professor (BORGES, 1998), classificados em função da formação e do nível de escolaridade do aluno ingressante.

Para consolidar seus interesses políticos, o presidente Getúlio Vargas, também utilizou o esporte para levantar a autoestima do povo brasileiro associando a imagem do país às referências vitoriosas na área. O esporte foi uma das maneiras de passar a todos uma imagem de um país em ascensão, ao mesmo tempo em que servia como ferramenta de controle (CASTELLANI, 1988).

O esporte no início da década de 1930 serviu, então, para suprir a preocupação que o presidente Getúlio Vargas possuía principalmente com o fortalecimento interno do Estado que estava sob ameaça constante de um golpe militar (FRANZINI, 2003). Esse fato das preocupações interna ao país trouxe reflexos na participação brasileira nos Jogos Olímpicos de 1932.

Embora no país, algumas modalidades esportivas como futebol fosse profissionalizado e utilizado por Vargas para enaltecer a coragem, a disciplina e o patriotismo (FRANZINI, 2003), os atletas que representaram o Brasil nos Jogos Olímpicos de 1932 foram para Los Angeles em um navio cheio de sacas de café (RUBIO, 2006).

As sacas seriam vendidas nos portos e, com a retorno financeiro da venda, levantariam-se os fundos para a inscrição dos atletas nos Jogos, denotando o descaso do governo em relação à participação esportiva do país no exterior (LEMONS, 2008).

Sobre o desenvolvimento das práticas esportivas no Brasil, como já destacado, a história do futebol tem um destaque especial por ter uma relação direta com a política econômica do país. Trazido pelo inglês Charles Miller em 1894, o futebol era praticado inicialmente por pessoas da elite. Mas o potencial integrador como jogo em equipe e a facilidade de adaptação à sua prática em nosso território, o futebol não ficou restrito aos clubes e colégios da elite e foi difundido para redutos menos nobres como fábricas, várzeas e subúrbios (FRANZINI, 2003).

À princípio, a presença de diferentes raças e classes dentro de campo e em iguais condições sob o controle das regras do jogo, desencadeou uma oposição das classes privilegiadas da sociedade brasileira da época. Mas o sucesso do clube Vasco da Gama, em 1923, com uma equipe formada por “[...] três negros, um mulato e sete brancos pobres, [...]” (FRANZINI, 2003, p.46), iniciou-se um processo de ascensão e o reconhecimento da popularização do futebol no país.

Ao mesmo tempo em que o futebol se popularizava, ao longo dos anos 1930, o alcance do rádio também se ampliou e consolidou-se como um veículo de comunicação e entretenimento. Por meio dele, os jogos de futebol começaram a ser transmitidos e o número de simpatizantes pelo esporte e, principalmente, pelos jogos, aumentou de modo significativo (FRANZINI, 2003).

A popularização do futebol tornou-se inicialmente uma ameaça às pretensões de nacionalização do governo Vargas, uma vez que os clubes, em sua maioria, tinham como origem os imigrantes europeus. Isso poderia dificultar a difusão de ideais como eugenia de uma raça brasileira, disciplina e unidade nacional (MANHÃES, 2002).

Para evitar tal situação, a primeira providência tomada por Getúlio Vargas foi proibir os estrangeiros de assumirem cargos de controle (organizar, criar, manter

sociedades) em clubes, por meio do Decreto lei 383/38 (MACEDO, 2008).

A preocupação com as práticas esportivas (principalmente o futebol) para o governo Vargas era tamanha, que em 1939 foi criado um Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), cujas funções abrangiam a imprensa, o esporte, a literatura, o teatro, o cinema e a radiodifusão, com objetivo de controle das manifestações culturais e o reassseguramento da associação da figura do presidente aos feitos que eram de interesse de grande parte da população (FRANZINI, 2003).

Esse departamento foi criado, portanto, para controlar, centralizar, orientar e coordenar a propaganda oficial que se fazia em torno da figura do presidente e do Estado (SANTOS, 2005).

Com o uso da imprensa para a divulgação das manifestações culturais e esportivas e o controle das mesmas como ferramentas de aquisição de poder, o futebol, como modalidade esportiva popular difundida pelas rádios, foi considerada pelo presidente Getúlio Vargas, ideal para o fortalecimento do Estado.

A participação brasileira na Copa do Mundo de 1938, na qual o futebol jogado pelos atletas brasileiro foi considerado como uma prática diferenciada se comparados aos outros países, esse esporte se tornou uma ferramenta importante para os projetos de orgulho pela raça brasileira planejado por Vargas (FRANZINI, 2003).

Em abril de 1941 foi criado o Conselho Nacional de Desportos, tendo como funções a de disciplinar e vigiar todas as questões associadas às atividades físicas no país. O controle governamental sobre o esporte se tornava progressivamente maior (MACEDO, 2008).

Em 1945, com o final da 2ª Guerra Mundial e a derrota das nações fascistas, a opinião pública começou a contestar o regime ditatorial de Getúlio Vargas e

grande parcela do povo queria a democracia de volta ao país. Devida às pressões, um movimento militar liderado por generais depôs Vargas em 1945.

Embora a administração de Vargas tenha sido caracterizada por um governo ditatorial, o objetivo de fortalecimento interno do Estado trouxe modernização ao país. Assim, o Brasil se tornou mais urbano, com uma capacidade industrial respeitável e com a necessidade de vender uma imagem positiva ao mundo relacionado ao progresso (SANTOS, 2005). O esporte poderia ser esse veículo de comunicação da nova imagem brasileira, principalmente o futebol, que com o apoio governamental da época havia se desenvolvido.

Após a 2ª Guerra, as relações internacionais estavam se reestruturando e com os países europeus ainda sofrendo com as consequências das batalhas travadas, o Brasil se apresentou como único país candidato para sediar a Copa do Mundo de futebol de 1950, com o objetivo de mostrar as possibilidades de organização e de desenvolvimento interno (SOARES, 2002).

A construção do Estádio do Maracanã, o maior estádio de futebol do mundo, foi feita em tempo recorde e simbolizou a capacidade técnica e empresarial do país na época. Esse foi o cenário de autoafirmação nacional e afirmação internacional do Brasil (SOARES, 2002).

No fim do Estado Novo em 1945, em paralelo, houve o desenrolar de uma série de discussões com a temática educação e, entre elas, a educação física e a formação profissional. Até então se exigia dois anos de curso superior para a sua formação e esse tempo foi mudado para três. O critério de ingresso no curso foi mantido, isto é, o antigo ginásio completo, equivalente ao atual ensino fundamental II (SOUZA NETO et al, 2004).

Porém, durante a década de 1950, devido aos movimentos estudantis, o

curso clássico ou científico (antigo 2º grau, equivalente ao atual ensino médio) tornaram-se a exigência para o ingresso Educação Física (BORGES, 2001). Na década de 1960 foi incluída uma formação pedagógica na grade curricular do curso, aproximando a profissão com a do educador (SOUZA NETO et al, 2004).

Embora essas transformações tenham sido determinadas legalmente, a formação em Educação Física na prática pouco mudou, pois nos governos de Dutra (1946-1950) e de João Goulart (1960-1964), defendiam-se a descentralização do poder, permitindo que cada Estado tivesse autonomia nas decisões a respeito dos cursos de graduação. Sendo assim, as diretrizes curriculares em graduação em Educação Física não dependiam tanto das leis aprovadas pelo Congresso Nacional (BORGES, 2001).

Com o golpe militar de 1964 e com o incentivo ao orgulho pelo país promovido pelo Estado, o esporte de alto desempenho tornou-se paradigma de toda a Educação Física, particularmente, um dos representantes da idéia de Brasil Grande dessa época. Por meio de conquistas de medalhas em competições internacionais, o país poderia se promover mundialmente (BORGES, 1998).

Além disso, a ditadura enalteceu a prática da Educação Física em todos os níveis de ensino, inclusive com a obrigatoriedade no ensino superior, como uma tentativa de ocupação do tempo do estudante universitário, procurando distanciá-lo dos movimentos e as manifestações sociais da época contra a forma do governo (BRIAD et al, 2003).

No final da década de 1960, os cursos de formação de professores de Educação Física passaram a se restringir em graduar apenas educadores físicos e técnicos desportivos (BORGES, 2001). Os profissionais com essa formação poderiam ser professores de educação física e técnico de esportes. O trabalho com

grupos esportivos de alto desempenho, por exemplo, deveriam ser desenvolvidos por esses profissionais (WITTER, 1996).

Foi durante esse período que a Educação Física se desenvolveu como área de pesquisa, especialmente alavancada pelo interesse do governo ditatorial nos estudos do campo esportivo (GONÇALVEZ JUNIOR; RAMOS; IZA, 2001). As pesquisas na área preocupavam-se, predominantemente, com os aspectos anátomo e funcionais do corpo, como crescimento e desenvolvimento, antropometria e as capacidades físicas, utilizando-se as mensurações e resultados de testes dentro do modelo quantitativo (GONÇALVEZ JUNIOR; RAMOS; IZA, 2001).

Esse período foi de massificação do esporte competitivo e grande divulgação dos feitos dos atletas de alto nível de desempenho, transformando-os em heróis da pátria.

Nos anos de 1980, a Educação Física brasileira viveu uma crise existencial. O modelo até então adotado em curso, não mais satisfazia e um novo tinha que ser instituído. Foram muitos encontros, reuniões, simpósios e congressos de estudantes e profissionais da área que visavam discutir as especificidades da profissão (GONÇALVES JUNIO; RAMOS; IZA, 2001).

Um dos desdobramentos dessas questões foi a própria reestruturação da grade curricular dos cursos de Educação Física no Brasil (Resolução nº3/87) que possibilitou, a partir de então, a formação de bacharéis para aqueles que atuariam no ambiente não escolar (GONÇALVES JUNIOR; RAMOS; IZA, 2001) diferenciando-os como aqueles profissionais que trabalhariam em clubes, academias e outras esferas sociais.

Essa conquista a partir da Resolução foi consolidada em 1998, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei Federal nº9696,

regulamentando a profissão de Educação Física e criando os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais (www.crefsp.org.br).

Na realidade, a formação de professor em Educação Física é anterior a essa data. Há mais de seis décadas antes dessa Resolução, segundo Souza Neto et al (2004), em 1936, a Escola Superior de Educação Física de São Paulo já havia formado duas turmas de Instrutores de Ginástica e uma de professor de Educação Física. Em 1939 foram decretadas as diretrizes de formação profissional em Educação Física (decreto-lei 1.212), consolidando historicamente o profissional da área desde então.

Para Souza Neto et al (2004, p.114).

A partir da promoção de jogos, exercícios físicos, atividades recreativas e competições atléticas, organizaram-se um conjunto de conhecimentos imprescindíveis para o exercício de ocupação, ofício, profissão. Entretanto a prática efetiva de determinadas atividades, habilidades ou performances, embora importante e necessária para a construção de um campo, não foram suficientes. Houve também a necessidade desse grupo demarcar o seu território, descobrir as regras do jogo político social, divulgar seu conhecimento, propagar os efeitos benéficos deste saber e iniciar uma produção literária especializada demonstrando sua autonomia.

No Código de Ética Profissional determinado pelo Conselho em 1998, no capítulo I – artigo 3º é reconhecido como profissionais de Educação Física: professor de educação física, técnico desportivo, treinador esportivo, preparador físico, *personal trainer*, técnico de esportes, treinador de esportes, preparador físico corporal, professor de educação corporal, orientador de exercícios corporais, monitor de atividades corporais, motricista e cinesiólogo. Formalizou-se assim o profissional técnico/ treinador de esportes no Brasil.

Uma vez registrado nos Conselhos, todos os profissionais estarão submetidos a outras leis e obrigações dos profissionais de Educação Física.

Segundo o artigo 3º da Lei nº9696 (www.crefsp.org.br):

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Os descritores das competências dos profissionais de Educação Física permitiram uma diferenciação ampla de suas tarefas, construídas durante a história da origem e desenvolvimento das atividades físicas, ginásticas e esportes. Confere aos mesmos uma identidade psicossocial atual de tutores, comandantes, instrutores e professores, todos em inter-relação com o profissional intitulado Educador Físico, cujas funções abrangem todas as esferas dos esportes e atividade física, sejam educativos, sociais, recreativas ou de reabilitação. Os técnicos em tal constituição pertencem a esse sistema, cuja figura será discutida nos próximos capítulos.

1.4 TÉCNICOS ESPORTIVOS NO BRASIL: HISTÓRICO E UM OLHAR SOB O PONTO DE VISTA DA LIDERANÇA

A palavra treinar deriva do francês *traîner* (puxar, arrastar, carregar consigo) que deriva do latim *tragināre* e significava adestrar o falcão a pegar a sua caça. O verbete técnico tem origem do latim *technicus* e provém do grego *technikos*, significando estado da arte (CUNHA, 1986).

Portanto, a origem da palavra técnico é atribuída aos gregos. Como vimos, foi também na Grécia Antiga que as atividades ginásticas se desenvolveram como uma manifestação duplamente religiosa e cultural, com os registros das figuras denominadas *Paidotribas* (educadores), com funções similares aos treinadores atuais (MACHADO, 2006).

Pode-se assim concluir que, provavelmente, os *Paidotribas* e *Technikos* se aproximaram em suas funções, embora não haja registros históricos a respeito dessa equivalência.

No dicionário da Língua Portuguesa, o treinador é o profissional que treina ou adentra, que dirige ou orienta um treino, enquanto técnico é peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência, que aplica uma determinada técnica, especialização, perito ou *expert*. Não são verbetes considerados sinônimos (FERREIRA, 2004).

Na prática, as palavras técnico e treinador se confundem no contexto esportivo brasileiro e são utilizados como sinônimos. Isso já não ocorre em outros países; encontramos na literatura as denominações *entrenador* (espanhol), *coach* (inglês/tutor), *allenatore* (italiano/“allenare”/treinar), *trainer* (alemão) e *entreîneur* (francês), entre outras, como referências ao indivíduo responsável pela coordenação e direção das atividades de atletas ou de uma equipe esportiva.

No Brasil, a utilização das duas terminologias provavelmente se deve ao fato de por volta do século XIX com a chegada do esporte inglês surgiu a figura de tutor, especialista (*expert*) e detentor do conhecimento e da técnica esportiva; ao mesmo tempo em que a importação dos métodos de ginástica européia trouxe a função do instrutor responsável em coordenar as atividades de treinamento (MOREIRA; CARBINATTO, 2006). As distintas origens do esporte e da ginástica no país auxiliaram na indiferenciação dos treinadores e técnicos.

Portanto, o uso indiferenciado de um termo ou de outro no Brasil, não é fruto de uma confusão ou do acaso. Pressupõe-se que em algum momento histórico, fazia sentido utilizar as duas palavras distintamente para definir o profissional que trabalhasse com treinamento esportivo, mas que com o passar do tempo, o uso

contínuo dos dois termos para nomear uma mesma função ou cargo, possivelmente fez com que o sentido real dos verbetes (que são completamente distintos), fosse substituído por uma única representação.

A substituição do real por representação foi nomeada por Vygotsky (1998) como aquisição de significado. É uma definição construída além da representação real e concreta de um símbolo, existindo assim um processo desencadeado pelo pensamento que faz com que um som, uma palavra, ou uma figura adquira sentido a partir das experiências pessoais e formando-se, um novo conceito.

Nesse sentido, técnico e treinador se tornaram, então, palavras que no Brasil nomeiam uma única atividade profissional. Nesta Dissertação optamos pelo uso da palavra técnico.

A sua utilização está também historicamente determinada pelo contexto político desde a época da ditadura no Brasil e inclui a influência da formação dos cursos técnicos de ensino médio. Devido à difusão e consolidação dos mesmos durante os anos 1930 até início dos anos 1980 no Brasil, possivelmente as palavras técnico esportivo se tornou a representação de um profissional que possuía uma técnica, especialidade e prática da profissão. Reforçou-se, então, a sua utilização.

A formação acadêmica de técnicos desportivos é também datada dessa época. A Universidade do Brasil, com a Escola Nacional de Educação Física e do Desporto foi criada em 1939 (SOUZA NETO et al., 2004), com a graduação em técnicos generalistas em esportes, instrutores de ginástica e professores de Educação Física.

Tal curso era considerado de nível superior, mas a característica de ensino se assemelhava aos de nível técnico, por permitir matrículas de alunos que haviam finalizado apenas o primeiro grau e pelo tempo de integralização do curso, que

variava de um a dois anos.

A partir de meados da década de 1960, o esporte de alto rendimento passou também a ser um paradigma da educação física (BORGES, 1998). Os professores que até então promoviam as práticas de ginástica em prol da saúde, tornaram-se professores de esportes que preparavam os alunos para as competições por meio de treinamentos, estes então eram nomeados de treinadores ou técnicos.

No ano de 1987 uma Resolução do Conselho Federal de Educação criou o curso de Bacharelado em Educação Física em substituição ao curso de formação dos técnicos esportivos, como já apresentado no capítulo anterior. A partir de então, os cursos de Educação Física podiam e podem formar Bacharéis que são profissionais que atuam com esportes e atividades físicas em todas as esferas sociais, exceto no ambiente escolar/educativo, estes restritivos aos licenciados em Educação Física (BORGES, 1998; SOUZA NETO et al., 2004).

A lei que regulamentou a profissão de técnicos esportivos sancionada em 1998, delimitou a atividade como competência do Educador Físico, mas abria algumas exceções para os profissionais que, embora não fossem graduados, trabalhavam na prática há mais de três anos e em período anterior a 1998.

Em geral, os profissionais não graduados em Educação Física, eram ex-atletas que se transformaram em técnicos esportivos e, portanto, com um conhecimento que se baseava na prática real da modalidade esportiva. Esse benefício atualmente não é mais oferecido pelo Conselho Federal.

Os técnicos, em geral, realizam treinamentos especializados nas áreas da atividade física e do esporte buscando a melhoria do desempenho esportivo. As atuações podem ser realizadas em diversas categorias, modalidades, faixas etárias, níveis competitivos, em diferentes gêneros, habilidades e motivações, existindo,

dessa forma, diversos modos de categorizar o seu trabalho (BÖHME, 2003; GONZALES, 2004; TUBINO, 1999):

- Modalidade: voleibol, atletismo, natação, judô, karatê, voleibol, futebol, tênis, e outros esportes.
- Número de participantes em uma disputa competitiva: individual ou coletiva.
- Sexo: masculino ou feminino (gênero: homem ou mulher).
- Objetivos (motivações) para prática esportiva: educacional, participativo ou de rendimento.
- Faixas etárias com a qual está atuando, levando-se em conta a categoria do aluno e/ou atleta: infantil, infanto-juvenil, juvenil, junior e adulto.
- Nível de formação esportiva do aluno e/ou atleta: formação básica, específica e de alto rendimento (BOMPA, 1998) ou anos iniciais, intermédios, finais (BLOOM, 1985).
- Danças, ginásticas e as lutas.
- Equipamento ou o ambiente que é praticado: bola, de raquete, e motorizados.
- Ambiente que é praticado: aquáticos, aéreos e terrestres.

Uma vez definido em qual dessas classificações o profissional técnico está engajado, sua função principal se caracteriza pelo planejamento do treinamento esportivo associada sempre ao objetivo de melhoria do desempenho, seja ela um fim ou um meio para atingir o alto rendimento, bem estar ou educação.

Segundo Huguet e Labirdy (2003) os pesquisadores que estudam a relação entre técnico e atleta consideram o técnico a sustentação necessária para ajudar o atleta a alcançar seus limites e chegar a um nível de desempenho esportivo mais

elevado.

Durante muito tempo, algumas pesquisas tentaram delinear um perfil ideal de personalidade dos técnicos que podem determinar o sucesso na profissão. As principais referências sobre tais estudos a respeito dos técnicos foram encontradas em Craty (1983):

- Hendry (1972), utilizando-se do instrumento 16 PF de Cattell, comparou a personalidade de técnicos considerados bem sucedidos com um grupo de técnicos com menos sucesso. A conclusão foi que não havia diferenças intregupos em relação aos traços de personalidade.
- Sage (1972) e Walsh e Carron (1978) avaliaram o grau de maquiavelismo de um grupo de técnicos, com a hipótese de que aqueles que atuavam em equipes competitivas, possuiriam escores altos em características como dogmatismo, insensibilidade e conservadorismo e disposição para vencerem, não importando os meios utilizados. A conclusão foi que esse traço não era determinante.
- Penman (1974) apontou que existem indícios de que os técnicos possuem escores mais altos em traços de autoritarismo do que a população em geral, mas não encontrou diferenças no que tange a conduta autoritária influenciando as vitórias e derrotas.

Craty (1983), após apresentar essas pesquisas, concluiu que os pesquisadores que desejassem encontrar uma personalidade ideal de técnicos esportivos tenderão a ficar desapontados. Embora haja pesquisas que possam apontar algumas tendências básicas de personalidade nesse grupo, os resultados não permitem identificar quais formas específicas de atuação são estímulos adequados para uma melhor desempenho nos atletas.

O quadro exposto configurou uma diminuição do número de estudos com esse enfoque ao longo das três últimas décadas. Foi realizado, nesta Dissertação, um levantamento de estudos nas bases *Medline* e *PsycInfo*, durante o período de 1970 a 2007, que tiveram como objetivo o estudo de características de personalidade de técnicos esportivos de equipes competitivas em comparação com técnicos esportivos de outra natureza.

Utilizando as palavras chaves *coach*, *personality* e *sport*, o resultado obtido foi de 47 arquivos. Não obstante, todos os estudos levantados estavam relacionados à personalidade dos atletas, formas de trabalho dos técnicos em relação à personalidade dos elementos de sua equipe e de atitudes do técnico que pudessem influenciar a relação técnico-atleta. O foco foi no desempenho esportivo.

Retomando as considerações de Craty (1983), sem a obtenção de resultados consistentes acerca dos traços de personalidade de técnicos esportivos, os pesquisadores modificaram o foco de seus estudos concentrando as investigações em dois enfoques: a ênfase na interação dos valores de personalidade dos técnicos com as necessidades e características pessoais dos atletas, e o enfoque situacional do estilo de comando dos técnicos esportivos.

Sobre pesquisas a respeito da interação técnico e atleta, destacamos a de Percival (1971) apud CRATY(1983), que realizou um estudo durante dois anos coletando os comentários de 328 atletas a respeito de seus técnicos e as avaliações de 66 técnicos a respeito de seus próprios desempenhos. O pesquisador conclui que a comparação das avaliações dos atletas em relação às avaliações dadas pelos próprios técnicos apresentaram resultados discrepantes. As notas atribuídas pelos atletas ao desempenho de seus técnicos e os valores atribuídos por eles próprios (técnicos) discrepavam em 40% com os atletas, apresentando valores mais baixos

se comparados os dos técnicos.

A respeito dos comentários feitos pelos atletas sobre os técnicos, Percival (1971) apud Craty (1983) destacou algumas descrições como “defensor”, “tranquilo”, “psicanalista”, “turista”, “carcereiro”, “conselheiro” e “vencedor”.

Carron e Chelladurai (1978) coletaram as opiniões de um grupo de atletas e de técnicos sobre quais deveriam ser os papéis desempenhados por cada um deles no trabalho esportivo. Os resultados apontaram que, em ambos os grupos, houve uma concordância quanto ao papel de comando: exercido pelos técnicos e o de obediência por parte dos atletas.

Nos anos de 1980 em diante surgiram as várias pesquisas e constructos teóricos sobre atitudes motivacionais, educacionais e os processos de comunicação, considerados como eficientes quando exercidos pelos técnicos esportivos e que poderiam auxiliar no treinamento esportivo e, em consequência, influenciarem o desempenho dos atletas (CURTIS, SMITH, SMOLL, 1979; DE ROSE Jr., BARROS, 2003; GOULD et al., 2002; MACHADO, 1997; MAGEAU, VALLERAND, 2004; SAMULSKI, CHAGAS, 1996; SAMULSKI, NOCE, PUSSIELD, 1998; SERPA, 2002; SMITH, SMOLL, CURTIS, 1978; SMITH, SMOLL, 1984).

Em destaque, Smith, Smoll et al. (1978, 1979, 1994) realizaram pesquisas e projetos de intervenção utilizando o Sistema Básico de Avaliação do Treinador, que consistia em avaliar e codificar os comportamentos dos treinadores; treiná-los para melhoraria de comportamentos; e mensurar as consequências sobre a satisfação e alegria dos atletas. O objetivo era o mapeamento dos comportamentos dos treinadores avaliados como agradáveis.

O instrumento utilizado pelos pesquisadores foi uma listagem de condutas dos técnicos classificadas como reativas, isto é, as que aconteciam no campo

esportivo e as condutas aparentemente espontâneas.

Em reuniões realizadas com o objetivo de proceder a uma devolução dos resultados aos atletas, foram apresentadas algumas estratégias de reforçamento positivo de seus comportamentos, independentes da situação em que pudessem ocorrer. Em estudo longitudinal posteriormente realizado, os autores constataram que essa conduta didática recompensadora aumentou, e muito, o nível de satisfação e desempenho dos atletas .

Mais recentemente, já no início do século XXI, Jowett et al. fizeram um levantamento de pesquisas que se estudaram variáveis presentes na relação técnico e atleta (CHAUNDY, 2004; JOWETT, COKERILL, 2002, 2003; JOWETT, JOWETT, DUDA, 2006, apud JOWETT, POCZWARDOWISKI, 2007; JOWETT, MEEK, 2000; JOWETT, TIMSON-KATCHIS, 2005).

Utilizando os conceitos de proximidade, complementaridade e coorientação nas relações interpessoais trazidos da Psicologia Social, Jowett e Cokerill (2002) estabeleceram um modelo de relações sociais entre técnicos e atletas que pode ser assim classificado e definido:

- *Closeness*: relações de proximidade que despertam nos técnicos e atletas sentimentos de confiança e respeito. Nesse tipo de relação, as experiências interpessoais são relevantes.
- *Complementary*: relações de cooperação onde o atleta e o técnico são co-responsáveis pelo objetivo do outro.
- *Co-orientation*: representa a percepção do técnico e do atleta sobre as relações interpessoais estabelecidas e a sua consequência no estabelecimento do crescimento das relações existentes.

A partir dessa classificação, os autores realizaram outra pesquisa em 2003

com um grupo de atletas olímpicos. Investigaram as relações entre técnicos e atletas vitoriosos. Os resultados apontaram que, em medalhistas olímpicos, um total de 34% das respostas sobre a relação técnico e atleta foram avaliadas como de proximidade, 31% de complementaridade, enquanto 17,4% das respostas indicaram uma relação de coorientação.

Os resultados desse estudo e de outros da mesma natureza permitiram a descrição de outro tipo de relação, a saber, a de *commitment*: relações de compromisso que representariam o interesse dos técnicos e atletas em manter a relação esportiva por meio do conceito de junção e integração. Tanto técnico e atleta não vislumbram carreiras esportivas sem a presença do par esportivo.

Outro aspecto importante acerca das relações interpessoais entre técnico e atleta, objeto de pesquisas, é referente às tomadas de decisões e o seu grau de acerto e erro. A aceitação de uma decisão depende da relação que o técnico estabelece com seus subordinados. Não obstante, a tomada de decisão, em si, pode ter ou não influência sobre os atletas, dependendo dos estilos de liderança adotados pelos técnicos e pela situação presentes no momento (BLANCHARD; ZIGARME; ZIGARME, 2002).

Nos anos de 1960, Loy (1969) apud Craty (1983) já destacava a importância da flexibilidade de adaptação dos técnicos às situações inovadoras no contexto de treinamento. Esse pesquisador realizou estudos no sentido de relacionar criatividade e capacidade de adaptação do técnico sem que essas variáveis tivessem uma ligação com os aspectos vitoriosos de desempenho esportivo.

A respeito dos estilos de tomada de decisão dos técnicos desportivos, Challedurai, Hagerty e Baxter (1989) apud Weindberg e Gould (2001) apontam cinco principais estilos:

- Autocrático (decisão individual apenas com as informações que possui).
- Autocrático/consultivo (decisão individual após coleta de informações).
- Consultivo/individual (decisão individual após consulta individual).
- Consultivo/grupal (decisão individual após consultar a opinião do grupo).
- Estilo grupal (o grupo toma a decisão sem a opinião do treinador)

Para estes autores, a escolha do estilo de tomada de decisão pelo técnico depende do grupo no qual ele está inserido, da importância e complexidade da decisão, da personalidade do técnico, do tempo que se tem para decidir, das informações que possui e, principalmente, da liderança exercida.

Em um contexto geral sobre processos de tomadas de decisões, Angeloni (2003) considerou que os dados, informações, conhecimentos e experiências são subsídios importantes. Os dados são signos brutos sem um sentido próprio até se tornarem informações que são os dados com significados. As informações só adquirem o caráter de conhecimento quando são associadas a um determinado contexto e experiências desenvolvidas.

Tomar a decisão é, portanto, um processo pelo qual, a partir do conhecimento adquirido, dados, informações e experiências, são escolhidas algumas ou apenas uma entre muitas alternativas para as ações a serem realizadas.

Nesse sentido, Samulski, Noce e Pussield (1998) realizaram um estudo comparativo entre dois grupos de técnicos de natação e voleibol com o objetivo de identificarem as características que consideravam ser de um bom técnico nas modalidades escolhidas.

Essa pesquisa apontou que, tanto os técnicos de vôlei (93,3%) quanto os de natação (58,7%), concordaram que o conhecimento é a característica mais importante que determina o bom profissional na área.

Marques (2001) considera uma difícil tarefa abordar a competência dos técnicos de esportes competitivos e não competitivos, pelo fato de estar incluído diferentes áreas de atuação no papel profissional, tais como, formação, alto rendimento, ocupação do tempo livre, reabilitação e projetos sociais.

Mas o que seriam competências e quais seriam as competências de um técnico esportivo?

Nas últimas décadas, vários teóricos tentaram conceituar competência que a princípio, originou-se na Idade Média relacionada à capacidade de julgamento de certas questões. Hoje em dia, as competências são incorporadas pelas estruturas organizacionais, como sinônimo de pessoa capaz de desempenhar, de modo eficiente, um determinado papel (BRANDÃO, GUIMARÃES, 2001; FLEURY, FLEURY, 2000).

Para Looy, Dierdonck e Germmel (1999), a competência é um conjunto de características humanas relacionadas com eficácia e eficiência profissional. “São conjuntos de conhecimentos, habilidades, atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa e que se relacionam com o desempenho no trabalho” (FLEURY; FLEURY, 2000, p. 19).

O conhecimento, em geral, são informações adquiridas que causam impacto sobre o julgamento e comportamento pessoais, correspondendo ao saberes acumulados ao longo dos anos, tanto formais, como informais. As habilidades estão relacionadas às capacidades de transformar o conhecimento em ação, e a atitude se refere à predisposição que determina a conduta perante os outros, frente ao trabalho e situações existentes (CARBONE et al., 2005).

Quais os conhecimentos, habilidades e atitudes psicológicas necessárias para o indivíduo desempenhar, com eficiência, o papel de tutores, educadores,

disciplinadores, formadores, promotores, comandantes, professores e protagonistas esportivos desses profissionais?

Seguindo a definição proposta por Carbone et al. (2005) o conhecimento dos técnicos esportivos equivale tanto às informações historicamente adquiridas pela profissão (aspectos gerais) assim como as informações acadêmicas e práticas acumuladas pelo profissional.

As habilidades psicossociais necessárias para um técnico esportivo estão relacionadas aos aspectos de sua formação, que incluem a vivência prática e uma maior utilização de seus conhecimentos, de modo eficiente, para o desenvolvimento do trabalho. São aspectos pessoais referentes às capacidades adquiridas durante a aprendizagem e o desenvolvimento humano e que influenciam na formação da personalidade.

Pozo (2002) amplia essa discussão a respeito do conhecimento e habilidades, discorrendo entre as diferenças do saber e o saber fazer. O saber é um dado, informação ou conhecimento, frutos da aprendizagem; o saber fazer são os procedimentos, conjunto de ações ordenadas, orientadas para a realização de uma tarefa mas que além de teóricos, são conhecimentos da prática.

O técnico esportivo, portanto, é o detentor do saber (conhecimento) e do saber fazer (habilidades). No entanto, existe outras variáveis que determinam uma maior competência desse profissional: o como e o querer fazer no contexto das relações com os atletas.

Alguns aspectos importantes nesse recorte do “como e querer” foram levantados por Weinberg e Gould (2001). De acordo com os autores, todos os trabalhos dos técnicos esportivos estão pautados em um objetivo: a melhoria do desempenho. Para alcançar tal objetivo, o técnico tem que agir e existem três tipos

de atitudes para essa situação: o que a situação exige; o que os atletas preferem; e de acordo com o próprio técnico, que depende de sua personalidade, capacidade e experiência.

De fato, segundo os autores, o comportamento escolhido é aquele que passa pelo crivo do técnico (tomada de decisão). É na equação desses valores, situacionais, sociais e pessoais, que resulta o movimento que é a ação do técnico.

Quanto mais o técnico tiver consciência das necessidades da situação, assim como também levar em conta a preferência de seus atletas, mais o comportamento apresentado será agradável. Quando as necessidades, preferências e a adequação do técnico se aproximarem ou forem coincidentes, os objetivos certamente serão atingidos.

Nesta Dissertação será destacada o estudo da liderança dos técnicos esportivos como competência. A liderança é um conceito importante dentro da Psicologia do Esporte, pois envolve diretamente a relação do técnico e seus atletas, quer na modalidade individual, quer na de grupo (DOSIL, 2004) que determina o resultado do desempenho esportivo.

De acordo com Chelladurai e Saleh (1980) a relevância da teoria da liderança no esporte torna-se evidente quando as equipes esportivas são vistas dentro do contexto organizacional. É nesse contexto, o da Psicologia Organizacional, que surgiram as aplicações a respeito do fenômeno da liderança (NOCE, 2002).

Riemer (2006) apresenta uma compilação de definições de lideranças nos últimos 50 anos e destaca que é um processo de influência comportamental entre indivíduo e grupo em busca de uma meta em comum:

- um processo de influência social, no qual o líder procura por participação voluntária dos subordinados, em um esforço em alcançar os objetivos da

organização.

- influência social onde uma pessoa tem a habilidade de recrutar o apoio e o suporte dos outros para o cumprimento de uma tarefa em comum.
- habilidade em influenciar os outros no cumprimento de objetivos e metas de um grupo, organização ou instituição.

Segundo Alves (2000), a liderança tem uma influência direta no clima organizacional das relações de grupo assim estabelecidas. É a força vital de uma organização e de um grupo de sucesso, já que facilita o desenvolvimento de novas direções e mudanças em direção aos objetivos propostos (BENNIS, NANUS, 1985).

Para Cintra (2005) o estilo de liderança do técnico, do instrutor ou do professor de Educação Física é um fator importante e afeta o estado emocional durante o treinamento e nas competições, especialmente, quando os praticantes são crianças ou adolescentes.

Dentre os elementos que constituem os estudos sobre o tema liderança no esporte, a relação com grupos esportivos são quase uma constante uma vez que o próprio conceito de liderança supõe a existência de um grupo. Se considerada as estruturas esportivas como uma organização, os vínculos estabelecidos entre técnicos e atletas, tanto em modalidades coletivas como em modalidades individuais, podem ser consideradas uma relação de liderança e liderado.

As modalidades esportivas coletivas, para alguns autores como Garganta (1998), são entendidas como uma prática esportiva caracterizada pelo confronto de duas equipes que se dispõem em um terreno de jogo e movimentam-se de forma particular com o objetivo de vencer, alternando situações de ataque e defesa. Esse conceito remete à lembrança de práticas como o voleibol, futebol, handebol e

basquete.

Para Teixeira (1995), os esportes coletivos são aqueles que desenvolvem o aspecto social de cooperação em equipe na qual o participante está inserido.

Rúbio (2003, p.170) assim descreveu as modalidades coletivas: “por modalidades coletivas compreende-se uma série de atividades esportivas praticadas em equipe que podem variar conforme o número de atletas, o grau de interação entre os participantes e o tipo da tarefa”.

Com isso, a autora classificou as modalidades de acordo com o “como” os grupos buscam os resultados competitivos:

- Esportes coletivos interativos: diferenciação acentuada dos papéis dos integrantes da equipe, e a execução da tarefa dependente da interação entre os membros do grupo.
- Esportes interativos participantes: esforços simultâneos de maneira sequencial dos membros da equipe. A interdependência dos esforços simultâneos define o resultado.
- Coletivos participativos: interação entre os membros reduzida, independência nas tarefas e a somatória do desempenho individual numa prova em equipe é que define o resultado.
- Individuais por equipe: não há interação entre os membros da equipe, as tarefas são independentes, as competições são individuais e a somatória do desempenho nas provas por cada atleta define o resultado da equipe.

Para Gould (2001) uma reunião de indivíduos não se constitui necessariamente um grupo. Um grupo social é um sistema de relações sociais, que surge da interação recorrente entre as pessoas que compartilham certas características e compõem uma identidade grupal em comum (GALLIANO, 1981).

Com isso, possuem direitos e obrigações que dão a sensação de afiliação e comprometimento coletivo.

Costa (1991), fazendo uma reflexão sobre a teoria de Durkheim, considera que internamente em um grupo existem comportamentos padronizados, muitas vezes implícitos, que não dependem só da conduta e do pensamento individual de um sujeito. Para Durkheim (1984), embora os indivíduos possuam valores, gestos, formas particulares de agir, pensar e sentir, existe um fato social que independe da individualidade do sujeito e quando este atinge um número considerável de pessoas, ganha a força das adesões tornando-se uma generalização e um grupo.

Os grupos humanos tem sido objeto de estudo de várias áreas das Ciências Humanas em destaque a Sociologia e a Psicologia (RUBIO, 2003). Além destes autores citados outros muitos tem dissertado sobre o tema seja ele de modo direto ou indiretamente: Anzieu (1978, 1993), Bion (1970), Enriquez (1990), Foucault (1979), Freud (1992), Kaes (1988), Pichon Riviere (1970), dentre outros.

A respeito de grupo esportivo, estes equivale ao que Pichon-Riviere (1970) definiu como um grupo operativo; conjunto de pessoas com um objetivo em comum trabalhando em equipe.

O grupo operativo possui um objetivo, apresentam problemas, acumulam recursos e conflitos que devem ser analisados e considerados pelo próprio grupo a partir das tarefas e os objetivos definidos (BLEGER, 1985). Este autor completa afirmando que grande parte do trabalho de um grupo consiste no treinamento para trabalhar como equipe.

Para Eiroá (2000) apud Rúbio (2003), uma equipe é a interação de duas ou mais pessoas com funções específicas a executar, que atuam de forma dinâmica para alcançarem uma meta estabelecida em comum. Rúbio (2003) completa que

toda a equipe sempre se apóia em um objetivo claramente estabelecido.

Brooker e Meir (2002), consideram que a liderança de equipes de esportes coletivos requer que os técnicos tenham que lidar com atletas diferentes em situações e em competições diversas. Como a capacidade e a motivação dos atletas são naturalmente distintas, o líder deverá possuir sensibilidade de diagnóstico para perceber e apreciar essas diferenças para que todos se alinhem no mesmo objetivo em um grupo esportivo.

A liderança seria aprendida ou herdada? Dosil (2004) discute que não há concordância entre os autores. O ser aprendida ou ser inata polariza as questões sobre o tema.

As pesquisas que estudam a liderança de técnicos geralmente estão focadas em uma ou mais dos seguintes objetivos (LEITÃO; SERPA; BÁRTOLO, 1995):

- Estudo de um traço de personalidade do técnico.
- Estratégias de aprendizagem e desenvolvimento do comportamento de liderança.
- Identificação de uma liderança situacional.
- O que torna um líder eficaz.
- Estudo das qualidades e tipos de liderança.

Segundo Cintra (2005) os estudos sobre os traços de personalidade do técnico e liderança, assim como todos os estudos que envolvem perfis de personalidade de técnicos esportivos, não têm obtido resultados consistentes. Para este autor, não foram identificados quaisquer traços que pudessem ser considerados efetivos e universais de liderança.

Riemer (2006) apresenta alguns consensos nos vários estudos a respeito de liderança e esses resultados justificam a classificação da liderança como

competência:

- Um tipo de fenômeno que é organizacional e depende tanto do individual quanto do grupo.
- Ser um processo comportamental: depende do comportamento do indivíduo para ele ser reconhecido como líder, o que afeta, necessariamente, o comportamento de outra pessoa.
- Ser necessariamente interpessoal, dependendo das relações e comunicações entre as pessoas.
- Sempre focada em realizações e na direção do movimento individual e grupal.

Os estudos a respeito da liderança, atualmente, possuem o foco na interação entre as características pessoais interagindo com o social (situacional), conferindo à liderança um caráter mais flexível, tendo por base as relações sociais e apresentadas e modificadas de situação para situação (VILANI, 2004). Tal fato justifica a mudança dos estilos de liderança de um mesmo técnico no tratamento de diferentes atletas ou trabalhando em equipes, ambientes ou em situações diversas.

Pesquisas que realizam investigações a respeito da liderança construída na relação entre técnico e atleta são nomeadas de modelos multidimensionais de liderança no esporte, assim formuladas por Chelladurai (1978, 1999, citados por WEINBERG, GOULD, 2001).

Nesse sentido Oliveira, Vozer e Hernandez (2004), por meio do instrumento LSS (*Leadership Scales of Sports*), investigaram qual o estilo de liderança da preferência de um grupo de atletas de futsal e futebol (categorias junior, juvenil e adulto) e apontaram que não há diferenças entre os resultados por modalidades e entre as categorias. Os atletas, em geral, preferem líderes educadores, com

feedback positivo, que exercem o apoio social e democrático, não simpatizando com aqueles que possuem atitudes autocráticas.

Gomes (2005) realizou um estudo sobre a relação treinador e atleta em modalidades individuais e coletivas, constatando que, por comparação de grupos, os atletas das modalidades individuais destacaram mais em seus técnicos os comportamentos de reforçadores positivos.

Costa, Samulski e Marques (2006) investigando 13 técnicos de futebol do campeonato mineiro de 2005 e Costa e Samulski (2006), pesquisando o perfil de liderança de 20 treinadores de futebol, categoria adulto que trabalhavam na série A do Campeonato Brasileiro do ano de 2005, avaliados por meio do ELRE (Escala de Liderança Revisada para o Esporte), concluíram que, a maioria dos treinadores, percebem-se atuando com um modo de liderança mais autocrático (não correspondendo necessariamente com uma personalidade autoritária) do que democrático.

Simões et al (2007) utilizando o Sistema de Avaliação (ACS) desenvolvido e validado pelo próprio autor e que permite a auto-avaliação do estilo de liderança dos técnicos, assim como avalia as percepções de seus atletas a respeito do estilo da liderança exercido, concluíram que os estilos de liderança autoritário e participativo são os que prevalecem em técnicos de basquetebol de equipes escolares, tanto femininas como masculinas.

Hoshino, Soono e Vieira (2007) por meio do instrumento LSS (Escala de Liderança no Esporte) avaliaram atletas de diferentes modalidades coletivas e individuais e concluíram que existem diferenças entre os estilos de liderança exercidos pelos técnicos. Os atletas de modalidades individuais avaliaram seus técnicos, com maior frequência, como sendo democráticos e reforçadores enquanto

que os integrantes do outro grupo consideraram seus técnicos como autocráticos.

As pesquisas encontradas nesse levantamento bibliográfico realizaram estudos a respeito da liderança dos técnicos cujos resultados estão relacionados aos estilos autocráticos e democráticos. Não obstante, todas têm como base os trabalhos de Chelladurai (1978, 1984), que durante as décadas de 1970 e 1980, realizou inúmeros trabalhos utilizando a Escala LSS por ele construída .

Os estudos de Chelladurai (1978, 1984) investigaram os comportamentos de liderança de uma amostra de técnicos com base no que o atleta entende como ideal, no que avalia como real e a percepção do técnico a respeito de seu comando. Quando um técnico tem um estilo que se ajusta às preferências dos membros do grupo, o resultado tende a ser ótimo pela satisfação pessoal de todos os participantes (CHALLEDURAI, 1990).

Para Challedurai (1993) apud Weinberg e Gould (2001), os estudos têm apontado que alguns fatores pessoais e circunstanciais afetam o comportamento de liderança. O autor apresenta algumas conclusões a esse respeito:

- Atletas mais maduros, em geral, por encararem com seriedade a prática esportiva, preferem técnicos autocráticos e apoiadores.
- Atletas do sexo masculino preferem técnicos autocráticos que fornecem *feedback* instrutivo; enquanto as atletas femininas preferem técnicos democráticos cujas as decisões são tomadas em parceria.
- Antecedentes culturais podem afetar nas preferências de lideranças.
- Atletas de esportes coletivos que são altamente interativos como futebol, voleibol e basquete preferem um estilo de liderança autocrático mais do que atletas de esportes individuais que participam de disputam em grupos como revezamento.

Conforme foi observado por Craty (1983) e Cintra (2005), as pesquisas realizadas sobre a personalidade de técnicos esportivos não encontraram características que pudessem estar correlacionadas a uma liderança bem sucedida. Chelladurai et al. (anos de 1980 e 1990) com o modelo multidimensional de liderança afirmam que a interação adequada entre o comportamento requerido, o preferido e o real de um líder, determina o sucesso de um atleta ou grupo esportivo.

Com base no contexto organizacional, que se tornou uma grande referência por proporcionar resultados satisfatórios na efetividade do líder, existe uma outra abordagem de liderança nas pesquisas com esportes: os estudos da liderança situacional ou interacional (VILANI, 2004).

Para Gould (2001) essas teorias interacionais têm implicações importantes para a liderança efetiva em ambientes esportivos e para a atividade física em geral.

Dosil (2004) define dois tipos de observações possíveis quando o contexto situacional está considerado: a do líder orientado para o relacionamento e a orientado para a tarefa.

- O comportamento orientado para a tarefa é a medida com que o líder dirige seus subordinados, dizendo-lhes o que fazer, quando fazê-lo, onde e como fazê-lo; significa estabelecer-lhes objetivos e definir os seus papéis.
- O comportamento orientado para o relacionamento, por sua vez, é a medida com que um líder se empenha em comunicar-se com seus subordinados, dando-lhes apoio e encorajamento; significa ouvir ativamente as pessoas e apoiar-lhes os esforços.

Esses dois comportamentos geralmente são descritos como independentes, porque a extensão na qual um gestor utiliza um deles não ajuda a prever a extensão do uso do outro (REDDIN, 1986).

Entretanto, é possível que o líder possa utilizar uma combinação de quantidades variadas desses dois fatores simultaneamente. Essas combinações dão origem aos quatro estilos básicos definidos por Minicucci (2002) como:

- Separado: é quando o comportamento orientado para a tarefa (OT) e o comportamento orientado para as relações (OR) são utilizados em pequena quantidade.
- Relacionado: é quando o comportamento orientado para as relações (OR) é utilizado em grande quantidade e o comportamento orientado para a tarefa (OT) é utilizado em pequena quantidade.
- Dedicado: é quando o comportamento orientado para a tarefa (OT) é utilizado em grande quantidade e o comportamento orientado para as relações (OR) é utilizado em pequena quantidade.
- Integrado: é quando o comportamento orientado para a tarefa (OT) e o comportamento orientado para as relações (OR) são utilizados em grande quantidade.

Blanchard, Zigarmi e Zigarmi (2002) apresentaram um modelo de liderança situacional similar ao de Minicucci (2002). No entanto, os autores classificam os estilos com base no direcionamento e apoio às tarefas:

- Estilo direcionado: o líder direciona e supervisiona o cumprimento das tarefas (direção alta, apoio baixo).

- Estilo treinamento: o líder supervisiona a tarefa. No entanto fornece explicações, solicita sugestões incentiva o desenvolvimento pessoal (direção e apoio altos).
- Estilo apoio: o líder facilita e apóia os esforços dos subordinados dividindo com eles as responsabilidades de tomadas de decisão (direção baixa, apoio alto).
- Estilo delegação: o líder transfere a responsabilidade e o processo decisório para os subordinados (direção baixa, apoio baixo).

Pelo exposto, pode-se questionar qual seria o melhor estilo de liderança dos apresentados. De acordo com Reddin (1986), para a abordagem situacional de liderança, não existe uma maneira melhor de influenciar as pessoas. Cita algumas pesquisas nessa área, como a dos psicólogos L. Cosh e J. R. P. French Jr., que corroboram uma mesma visão sobre o assunto.

Portanto, nenhum estilo é naturalmente mais eficaz que outros. A eficácia depende da adequação do estilo à situação em que é usado (GOULD, 2001).

Como uma proposta à questão, Reddin (1986) propõe a liderança entendida segundo o modelo que intitulou como 3D, três fatores importantes que estão presentes em quaisquer situações de liderança em um contexto interacional:

- a dose de orientação e direção oferecida pelo líder.
- a dose de apoio social e emocional proporcionada pelo líder.
- o grau de desenvoltura do liderado (subordinado) para cumprir uma tarefa específica (GARDNER, 1990).

Assim na intersecção desses fatores estaria determinado o estilo de liderança eficaz que pode ser apresentada nas diversas situações.

Para Minicucci (2002) um líder eficaz é aquele que possui a flexibilidade de estilos de liderança, isto é, o líder deverá ter uma sensibilidade situacional para adequação de seu estilo.

Os treinadores eficazes são capazes de variar seu estilo de liderança ao adaptar-se às necessidades particulares do momento (BRANDÃO, 2003).

A seguir será feita a apresentação dos objetivos da presente Dissertação de Mestrado.

2 OBJETIVOS

Uma equipe esportiva, vista como uma forma de agrupamento humano, representa uma das mais expressivas manifestações interativas e operacionais em busca de um objetivo comum. Nesse sentido, o técnico assume o papel de líder, não somente estruturando a equipe com base em variáveis físicas, técnicas e táticas, mas controlando o difícil equilíbrio entre os valores determinados pelas relações interpessoais e as forças de natureza macrossocial (SIMÕES; RODRIGUES; CARVALHO, 1998).

Dentro dessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo verificar os estilos de liderança situacional e a flexibilidade destes estilos nos técnicos de equipes coletivas de alto rendimento.

Para atingir objetivos propostos foi utilizado como instrumento de exame psicológico: Teste de Liderança Situacional (TLS) que foi construído com base na teoria 3D de Reddin (1986).

Este material foi aplicado na amostra populacional delimitada utilizando os critérios de Garganta (1998) sobre equipes coletivas e a definição de Kunz (1994) a respeito do alto rendimento.

Segundo Kunz (1994) alto rendimento, refere-se a um tipo de prática esportiva que se caracteriza por um treinamento sistemático dos atletas, visando a participação periódica em competições esportivas.

Os resultados obtidos foram comparados entre uma amostra composta por técnicos de categoria de base (formação) e a outra amostra formada por técnicos de equipes adultas (alto nível) definições e distinções estas estabelecidas pelos principais teóricos do treinamento esportivo, Bompa (1999); Filin (1995); Martin et al.

(1991); Matveev (1997); Weineck (1999).

Com a proposta de realizar uma análise diagnóstica compreensiva da liderança situacional em técnicos esportivos de equipes coletivas, esta Dissertação foi construída adotando como linha de pesquisa o Desenvolvimento Humano e Avaliação Psicológica, sendo desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

3 MÉTODO

3.1 SUJEITOS

Com o objetivo de abranger uma amostra variada da população de técnicos esportivos de equipes coletivas, optou-se por não restringir a modalidade, categoria, idade ou tempo de profissão. As únicas exigências para selecionar a amostra foram de que estes atuassem com grupos esportivos e fossem do sexo masculino.

Assim, participaram do presente estudo 35 profissionais, todos do sexo masculino, que comandam equipes de esportes coletivos (22 de voleibol, 10 de basquetebol e 03 de futebol) que para a análise foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo foi formado por 23 técnicos (65,7%) de equipes consideradas de formação ou categorias de base (18 formação, 05 universitários). O segundo foi composto por 12 técnicos (34,3%) de equipes adultas ou que já trabalharam em equipes adultas (nomeadas de equipes de alto nível), sendo que pelo menos 05 destes já tiveram passagens pela seleção brasileira e outros 05 atualmente comandam equipes adultas de clubes considerados expressivos no cenário esportivo nacional.

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas para a modalidade esportiva em que atuam os técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Tabela 1 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a modalidade esportiva em que atuam os técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Modalidade	Formação		Alto Nível		Total	
	f	%	f	%	f	%
Voleibol	12	52,2	10	83,3	22	62,9
Basquetebol	8	34,8	2	16,7	10	28,6
Futebol	3	13,0	0	0,0	3	8,6
Total	23	100,0	12	100,0	35	100,0

Devido à facilidade de acesso e contato da Pesquisadora, a maioria dos participantes deste estudo são técnicos que trabalham com equipes de voleibol ou basquetebol.

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas para as categorias das equipes que os técnicos já comandaram, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Tabela 2 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para as categorias das equipes já comandadas pelos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Categoria	Formação		Alto Nível		Total	
	f	%	f	%	f	%
Base	18	78,3	0	0,0	18	51,4
Universitário	5	21,7	0	0,0	5	14,3
Base e Adulto	0	0,0	11	91,7	11	31,4
Base, Universitário e Adulto	0	0,0	1	8,3	1	2,9
Total	23	100,0	12	100,0	35	100,0

Observou-se que, por conta dos critérios de seleção da amostra de formação em que se determinou que este grupo seria composto por técnicos que tiveram experiências somente em categorias de base, nenhum dos técnicos desse grupo trabalhou com equipes adultas. Entretanto, todos os técnicos da amostra de alto nível já comandaram, em algum momento de sua carreira profissional, equipes de base.

A Tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas para a idade dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Tabela 3 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a idade dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Idade (anos)	Formação		Alto Nível		Total	
	f	%	f	%	f	%
20 a 24	4	17,4	0	0,0	4	11,4
25 a 29	11	47,8	0	0,0	11	31,4
30 a 34	5	21,7	2	16,7	7	20,0
35 a 39	2	8,7	2	16,7	4	11,4
40 a 44	0	0,0	4	33,3	4	11,4
45 a 49	0	0,0	1	8,3	1	2,9
50 a 54	1	4,3	3	25,0	4	11,4
Total	23	100,0	12	100,0	35	100,0
Mínimo	22		30		22	
Máximo	51		54		54	
Média	29,1		42,0		33,5	
Desvio Padrão	6,2		7,3		9,0	

A comparação das médias da idade entre os grupos formação e alto nível ($t=5,49$, $gl=33$, $p=0,000$) apresentou uma diferença significativa ao nível de 1% ($p<0,01$). Os técnicos que comandam as equipes de adultas são mais velhos do que os profissionais que trabalham em equipes de formação, indicando que a idade é um dos fatores valorizados para comandar equipes de alto nível, possivelmente por representar uma maior experiência profissional.

A Tabela 4 apresenta as estatísticas descritivas para o tempo de experiência dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Tabela 4 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o tempo de experiência dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Tempo de Profissão (anos)	Formação		Alto Nível		Total	
	f	%	f	%	f	%
00 a 04	14	60,9	0	0,0	14	40,0
05 a 09	6	26,1	2	16,7	8	22,9
10 a 14	2	8,7	3	25,00	5	14,3
15 a 19	1	4,3	0	0,0	1	2,9
20 a 24	0	0,0	3	25,0	3	8,6
25 a 29	0	0,0	1	8,3	1	2,9
30 a 34	0	0,0	2	16,7	2	5,7
35 a 39	0	0,0	1	8,3	1	2,9
Total	23	100,0	12	100,0	35	100,0
Mínimo	1		8		1	
Máximo	15		38		38	
Média	5,0		19,8		10,1	
Desvio Padrão	3,8		9,9		9,6	

Comparando-se as médias do tempo de experiência profissional dos grupos formação e alto nível ($t=6,41$, $gl=33$, $p=0,000$), verificou-se uma diferença significativa ao nível de 1% ($p<0,01$). Observou-se que os técnicos que comandam as equipes de alto nível possuem, em média, 15 anos a mais de experiência do que os profissionais que trabalham em equipes de formação. Esse resultado corrobora com a hipótese de que a experiência profissional é valorizada no comando das equipes adultas, uma vez que esta categoria pode ser considerada a mais importante dentro da modalidade, por possuir maior visibilidade em termos de torcida e, em consequência, de mídia, necessitando assim de um profissional que acumule maior conhecimento teórico e, principalmente, prático.

Sobre o conhecimento teórico, conforme pode ser visto na Tabela 5 a seguir, todos os sujeitos da presente pesquisa cursaram ou cursam graduação em Educação Física, sendo que 03 (8,6%) ainda estão em processo de formação universitária e os restantes já são graduados, com a maioria destes (22 sujeitos,

62,9%) possuindo especialização.

A Tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas para a formação acadêmica dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Tabela 5 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a formação dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Formação acadêmica	Formação		Alto Nível		Total	
	f	%	f	%	f	%
Superior incompleto	3	13,0	0	0,0	3	8,6
Superior completo	5	21,7	0	0,0	5	14,3
Especialização	14	60,9	8	66,7	22	62,9
Mestrado incompleto	1	4,3	1	8,3	2	5,7
Mestrado completo	0	0,0	3	25,0	3	8,6
Total	23	100,0	12	100,0	35	100,0

A comparação das frequências entre os grupos de formação e alto nível pelo teste de qui-quadrado ($\chi^2=10,19$, $gl=4$, $p=0,037$), no que se refere ao nível de formação acadêmica, apresentou uma diferença estatisticamente significativa ao nível de 5% ($p<0,05$). Embora o presente estudo não tenha investigado tempo decorrido após a graduação, os profissionais que comandam as equipes de adultos, por serem mais velhos, provavelmente possuem mais tempo de formação e, durante este período decorrido e devido às experiências, parecem reconhecer a importância dos estudos e de uma atualização teórica. No entanto, o curso superior é valorizado por ambos os grupos.

A Tabela 6 apresenta as estatísticas descritivas para a experiência em estágios dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Tabela 6 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a experiência em estágio dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Experiência em estágio	Formação		Alto Nível		Total	
	f	%	f	%	f	%
Sim	20	87,0	11	91,7	31	88,6
Não	3	13,0	1	8,3	4	11,4
Total	23	100,0	12	100,0	35	100,0

A comparação das frequências entre os grupos de formação e alto nível realizado através do teste de qui-quadrado ($\chi^2=0,17$, $gl=1$, $p=0,678$), não apresentou diferenças estatisticamente significantes ao nível de 5% ($p>0,05$). Observou-se que a grande maioria dos técnicos do presente estudo (88,6%) realizou estágios antes de se tornarem profissionais.

Outra característica investigada foi a respeito da experiência destes profissionais como atletas. Conforme pode ser visto na Tabela 7 a seguir, todos declararam que foram atletas, sendo que 30 destes (85,7%) atuaram como amador, enquanto 05 (14,3%) foram atletas profissionais.

A Tabela 7 apresenta as estatísticas descritivas para a experiência como atleta dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que competiu.

Tabela 7 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para a experiência como atleta dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Experiência como atleta	Formação		Alto Nível		Total	
	f	%	f	%	f	%
Atleta amador	19	82,6	11	91,7	30	85,7
Atleta profissional	4	17,4	1	8,3	5	14,3
Total	23	100,0	12	100,0	35	100,0

Pela comparação das frequências pelo teste de qui-quadrado ($\chi^2=0,53$, $gl=1$, $p=0,467$), não houve diferenças estatisticamente significantes ao nível de 5% ($p>0,05$) entre os grupos formação e alto nível no que se refere a experiência como atletas (amador ou profissional). O fato de todos os técnicos pesquisados terem sido atletas representa que ser ex-atleta pode ser uma característica valorizada na escolha do profissional, mas principalmente este fator possivelmente é um motivador determinante na escolha da profissão pelos sujeitos desta amostra.

Conforme pode-se observar na Tabela 8 a seguir, dos 35 sujeitos do presente estudo, 06 técnicos (17,1%) declararam que só comandaram equipes masculinas

até então, enquanto 11 técnicos (31,4%) tem experiências somente com equipes femininas e 18 técnicos (51,4%) já trabalharam tanto com grupos masculinos como com femininos.

A Tabela 8 apresenta as estatísticas descritivas para o gênero das equipes que os técnicos já comandaram, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Tabela 8 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o gênero das equipes já comandadas pelos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirigiu.

Gênero comandado	Formação		Alto Nível		Total	
	f	%	f	%	f	%
Masculino	5	21,7	1	8,3	6	17,1
Feminino	9	39,1	2	16,7	11	31,4
Ambos	9	39,1	9	75,0	18	51,4
Total	23	100,0	12	100,0	35	100,0

Pela comparação das frequências pelo teste de qui-quadrado ($\chi^2=4,07$, $gl=2$, $p=0,131$), não houve diferenças estatisticamente significantes ao nível de 5% ($p>0,05$) na comparação entre os grupos de formação e alto nível, no que se refere a especialização do profissional no trabalho com um gênero específico. Isso talvez represente que, durante a carreira profissional, o técnico vivencia comando de equipes variadas antes de chegar no alto nível.

3.2 INSTRUMENTOS

Na presente pesquisa foi utilizado um Questionário Sociodemográfico (Anexo A) para a caracterização dos sujeitos pesquisados, com perguntas referentes à idade, escolaridade, tempo de experiências e formação profissional.

Também foi utilizado o Teste de Liderança Situacional – TLS (Anexo B), desenvolvido por Agostinho Minicucci (2002) com base na teoria 3D de Reddin, que

concebe ser a liderança um comportamento a ser tratada em termos de desempenho, e não de personalidade.

O TLS é composto por 20 itens, cada um com quatro alternativas que devem ser avaliados segundo uma escala Likert de quatro pontos: 3 = traduz o objetivo bastante; 2 = traduz o objetivo muito; 1 = traduz o objetivo pouco; e 0 = traduz o objetivo nada. As alternativas estão relacionadas aos estilos separado, relacionado, dedicado e integrado, sendo que os itens de número ímpar têm a seguinte interpretação: (A) separado, (B) relacionado, (C) dedicado e (D) integrado; e os itens de número par têm a seguinte interpretação: (A) integrado, (B) dedicado, (C) relacionado e (D) separado.

O teste foi elaborado com ênfase na eficácia da liderança, e não na personalidade do líder. Aborda o repertório de estilos dominantes, de sustentação e os sobre-rejeitados, e também se propõe a avaliar a flexibilidade ou a rigidez de estilo.

Para Minicucci (2002), o estilo dominante de um líder é o estilo gerencial ou estilo básico. O de sustentação é aquele que ele usa, com certa frequência, depois do estilo dominante. Já o estilo sobre-rejeitado é um único estilo básico ou gerencial que um líder usa menos frequentemente. Algumas situações gerenciais exigem que o líder use mais de um estilo em diferentes partes e situações de seu trabalho.

Ainda segundo o autor, em cada um dos estilos (separado, relacionado, dedicado e integrado), há uma descrição básica e dois complementares, que determinam o uso mais eficaz e outro menos eficaz de cada estilo de liderança.

Nenhum dos estilos é eficaz por si só, a eficácia do estilo de liderança está em como um líder, nas variadas situações apresentadas, consegue utilizar de modo eficaz um determinado estilo de liderança e a isso o autor nomeou de flexibilidade de

estilos. O líder precisa ser, conforme a situação, dedicado, relacionado, separado ou integrado.

Além destas informações, por meio da análise de cada um dos itens do TLS é possível verificar aspectos particulares do comportamento do líder. O que avalia cada item está indicado a seguir:

01. Modos de interação
02. Modos de comunicação
03. Direção de comunicação
04. Perspectiva de tempo
05. Tipo de trabalho com o qual se identifica o líder
06. Julgamento dos subordinados
07. Julgamento dos superiores
08. Atividade em grupo
09. Ajustamento ao trabalho
10. Relação com os subordinados
11. Reação aos erros
12. Reação aos conflitos
13. Reação às tensões
14. Forma positiva de controle
15. Manejo do grupo
16. Desempenho positivo em relação aos subordinados
17. Eficácia do gerente
18. Qualidades positivas do gerente
19. Temores do gerente
20. Temores do gerente em relação ao grupo

3.3 COLETA DE DADOS

Os sujeitos foram contatados individualmente pela Pesquisadora, quando foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Após agendar dias e horários adequados para a aplicação dos instrumentos, estes foram aplicados individualmente pela Pesquisadora e respondidos pelos próprios sujeitos manualmente.

Em relação aos aspectos éticos, seguindo as orientações da Resolução nº196/96 do Conselho Nacional de Saúde, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) assinado por ambas as partes (Pesquisado e Pesquisadora), em duas vias, de modo a garantir:

1. O esclarecimento dos objetivos e procedimentos utilizados na pesquisa.
2. A participação espontânea do sujeito no estudo.
3. O anonimato e a proteção da imagem do participante.
4. A utilização dos dados fornecidos exclusivamente para fins de pesquisa.
5. O direito do participante de retirar seu consentimento, no todo ou em parte, em qualquer momento da pesquisa, sem que isso lhe traga prejuízo de qualquer natureza.

O presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Santo Amaro, que possui o devido registro na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/MS).

3.4 TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Para as análises estatísticas, descritivas e inferenciais (GUILFORD; FRUCHTER, 1978), foram utilizados:

- Tabelas de distribuição de frequências absolutas e percentuais.
- Medidas de tendência central e de variabilidade.
- Teste de qui-quadrado de Pearson.
- Teste t de Student.
- Coeficiente de correlação linear de Pearson.
- Gráficos e diagramas.

O nível de significância adotado foi de 0,05 (5%) para diferenças significantes e 0,10 (10%) para diferenças marginalmente significantes (SIEGEL; CASTELLAN JUNIOR, 2006).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciamos a apresentação dos resultados com a verificação das diferenças estatisticamente significantes na comparação de dois grupos, de formação e alto nível, no que se refere aos estilos de liderança dominante, sustentação e sobre-rechaçados. Apresentaremos a seguir os resultados das comparações dos mesmos grupos a respeito da flexibilidade dos líderes, e nos comportamentos de liderança dos técnicos em algumas situações específicas.

O estilo dominante de um líder é o estilo gerencial ou básico, usado com maior frequência para comandar a sua equipe diariamente.

A Tabela 9 apresenta as estatísticas descritivas para o estilo dominante dos técnicos, segundo o nível de treinamento das equipes que dirige ou dirigiu.

Tabela 9 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o estilo dominante dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Estilo Dominante	Formação		Alto Nível	
	f	%	f	%
Separado	4	17,4	0	0,0
Relacionado	2	8,7	1	8,3
Dedicado	3	13,0	1	8,3
Integrado	13	56,5	9	75,0
Integrado e Separado	1	4,3	1	8,3
Total	23	100,0	12	100,0

A comparação das frequências pelo teste de qui-quadrado ($\chi^2=2,89$, $gl=4$, $p=0,577$) não mostrou diferença significativa ao nível de 5% ($p>0,05$) entre os dois grupos, observando-se portanto, que tanto os técnicos que atuam em equipes de formação, como os técnicos que atuam em equipes de alto nível, utilizam o estilo integrado como tipo dominante de estilo de liderança.

O estilo de liderança integrado está próximo ao que Jowett e Cokerill (2003) definiram como uma relação de complementaridade, isto é, quando técnico e atletas

se sentem co-responsáveis um pelo objetivo do outro.

De forma contrária aos resultados apresentados, Serpa, Pataco e Santos (1991), estudando um grupo de atletas e treinadores de sete seleções nacionais que participaram de um Campeonato Mundial de Handebol, encontraram um estilo mais autocrático como sendo o apresentado pelos técnicos de alto nível dessas equipes coletivas.

Pesquisadores como Costa, Samulski e Marques (2006), Gomes (2005), Hoshino, Soono e Vieira (2007) e Simões et al. (2007) também realizaram estudos a respeito da liderança dos técnicos investigando a opinião de atletas e técnicos. Os resultados apontaram que os sujeitos pesquisados classificaram o estilo de liderança autocrático como sendo o mais comum apresentado pelos técnicos em suas práticas esportivas.

Além do estilo dominante de liderança, existe um estilo de sustentação de um gestor que corresponde ao estilo básico ou gerencial que este utiliza com maior frequência depois do estilo dominante.

A Tabela 10 apresenta as estatísticas descritivas para o estilo de sustentação dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 10 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o estilo de sustentação dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Estilo de Sustentação	Formação		Alto Nível	
	f	%	f	%
Separado	4	17,4	3	25,0
Relacionado	8	34,8	5	41,7
Dedicado	3	13,0	3	25,0
Integrado	5	21,7	1	8,3
Integrado e Dedicado	1	4,3	0	0,0
Integrado e Relacionado	1	4,3	0	0,0
Dedicado e Relacionado	1	4,3	0	0,0
Total	23	100,0	12	100,0

A comparação das frequências pelo teste de qui-quadrado ($\chi^2=3,38$, $gl=6$,

$p=0,760$) não mostrou diferença significativa ao nível de 5% ($p>0,05$) entre os dois grupos. Os resultados apontam que tanto os técnicos que atuam em equipes de formação, como os técnicos que atuam em equipes de alto nível, utilizam com maior frequência o estilo relacionado como estilo de sustentação de liderança.

Os estilos de liderança dominante e de sustentação definem, como já apontado, que tipo de postura gerencial o líder apresenta com maior frequência. O terceiro estilo classificado como sobre-rejeitados define o estilo que os técnicos apresentariam com menos frequência nas situações diárias.

Na Tabela 11 são apresentadas as estatísticas descritivas para o estilo sobre-rejeitado dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 11 - Frequências absolutas (f) e percentuais (%) para o estilo sobre-rejeitado dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Estilo Sobre-Rejeitado	Formação		Alto Nível	
	f	%	f	%
Separado	9	39,1	4	33,3
Relacionado	5	21,7	3	25,0
Dedicado	7	30,4	4	33,3
Integrado	0	0,0	0	0,0
Integrado e Relacionado	1	4,3	0	0,0
Dedicado e Relacionado	0	0,0	1	8,3
Relacionado e Separado	1	4,3	0	0,0
Total	23	100,0	12	100,0

A comparação das frequências pelo teste de qui-quadrado ($\chi^2=3,09$, $gl=5$, $p=0,686$) não mostrou diferença significativa ao nível de 5% ($p>0,05$) entre os dois grupos. Verificou-se que, para ambos os grupos, os estilos separado e dedicado são apontados como aqueles que eles utilizam com menor frequência.

Assim, as comparações das frequências dos estilos de liderança dominantes, de sustentação e sobre-rejeitados dos dois grupos não apresentaram diferenças que distinguíssem os técnicos de formação daqueles de alto nível.

O estilo de liderança empregado pelo técnico é um fator de muita importância

na atuação dos atletas dentro dos esportes que praticam. Ambos os grupos indicam os mesmos estilos de liderança, onde se voltam para a tarefa em um primeiro foco de seus trabalhos, para posteriormente cuidarem das relações com os atletas.

Gomes e Cruz (2006) destacam a importância dos técnicos esportivos cuidarem das relações com os seus atletas e do papel que exercem sobre o desenvolvimento psicológico dos mesmos. No entanto, na pesquisa que realizaram com quatro técnicos de equipes coletivas de alta habilidade, obtiveram como um dos resultados principais que a valorização e o rigor do trabalho efetuado são o fator preponderante para a preparação dos atletas e do grupo. É uma liderança voltada para o trabalho, como também indicou os grupos ora pesquisado..

A Tabela 12 apresenta as estatísticas descritivas para a pontuação total dos estilos de liderança dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 12 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a pontuação total de cada um dos estilos de liderança situacional, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
Separado	Formação	30	47	23	38,35	5,20	0,83	0,415
	Alto Nível	30	47	12	39,92	5,58		
Relacionado	Formação	27	49	23	38,30	6,06	1,22	0,230
	Alto Nível	33	50	12	40,75	4,58		
Dedicado	Formação	27	46	23	37,83	4,75	1,79	0,084
	Alto Nível	32	49	12	40,83	4,69		
Integrado	Formação	31	50	23	43,35	4,17	4,14	0,000
	Alto Nível	42	53	12	49,00	3,05		

Os resultados apontam que os técnicos de alto nível, em geral avaliaram mais intensamente (atribuíram mais valor) a todos os itens que compõe o instrumento.

Em relação aos estilos de liderança separado e relacionado, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes ao nível de 5% ($p > 0,05$)

quando comparados os dois grupos. Entretanto, observou-se que o estilo integrado apresentou uma diferença significativa ao nível de 1% ($p < 0,01$) e o estilo dedicado apresentou uma diferença marginalmente significativa ao nível de 10% ($p < 0,10$).

Os resultados obtidos na Tabela 12 podem ser mais bem visualizados por meio da Figura 1, que apresenta a comparação da pontuação total média de cada estilo, segundo o nível de treinamento.

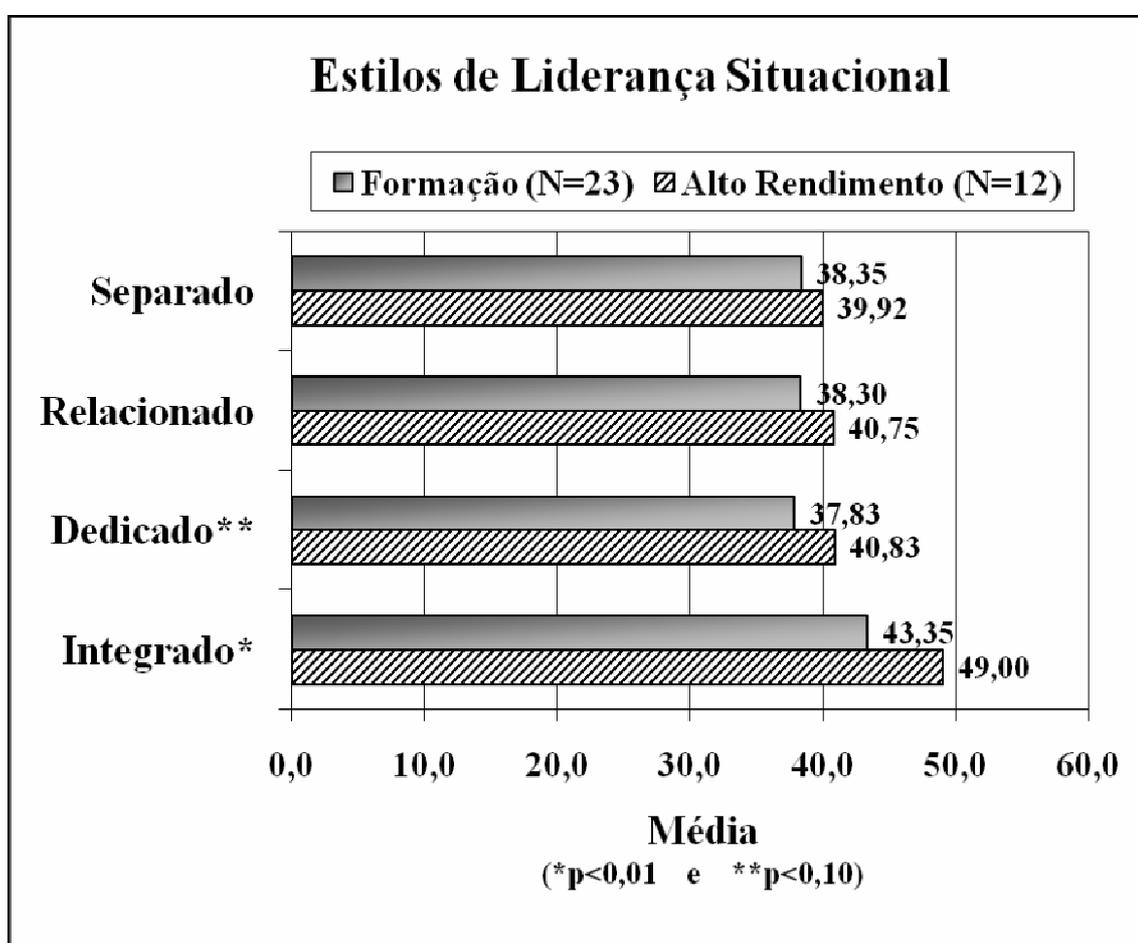


Figura 1 – Comparação da pontuação total média de cada estilo entre os técnicos de equipes de formação e os técnicos de equipes de Alto Nível.

Nesta figura pode-se observar também que, em média, o grupo de técnicos de formação destaca o estilo integrado, seguidos pelos estilos separado, relacionado e dedicado com intensidades parecidas. Já o grupo de técnicos de alto nível tem um

comportamento semelhante, mas com tendência a utilizar o estilo separado com menor intensidade.

Esta comparação entre os diferentes estilos de liderança utilizados por cada grupo (intragrupo) permite observar a flexibilidade que os técnicos possuem em se adequar às situações diversas.

Um líder se envolve com uma variedade de situações em que sua liderança é requisitada. A capacidade deste em utilizar os vários estilos de liderança de modo adequado de acordo com as demandas presentes foi nomeado por Minicucci (2002) como flexibilidade. Para o autor, o gestor considerado flexível deverá obter em todos os valores de estilo (separado, relacionado, dedicado e integrado) diferenças mínimas ou equivalências numéricas. Em uma avaliação numérica, o líder de comportamento flexível possui uma diferença de menos de cinco pontos entre os estilos e quanto maior a pontuação, mais este é caracterizado pela rigidez de estilo.

O TLS permite verificar dois tipos de flexibilidade do líder: Flexibilidade 1, calculado por meio da diferença de pontuação entre estilo dominante e estilo de sustentação; e Flexibilidade 2, calculado pela diferença de pontuação entre o estilo dominante e o estilo sobre-rechaçado ou rejeitado.

A Tabela 13 apresenta as estatísticas descritivas para a flexibilidade que os técnicos possuem em utilizar os diferentes estilos de liderança, segundo o nível de treinamento.

Tabela 13 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a flexibilidade de estilos dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Flexibilidade	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
Flexibilidade 1 (domin-susten)	Formação	0,54	5,92	23	1,96	1,42	3,03	0,005
	Alto Nível	0,53	7,50	12	3,89	2,36		
Flexibilidade 2 (domin-rejeit)	Formação	1,69	10,84	23	6,52	2,43	0,80	0,431
	Alto Nível	2,25	11,84	12	7,26	2,92		

Não foi observada diferença estatisticamente significativa em relação à Flexibilidade 2 (diferença de pontuação entre o estilo dominante e o estilo sobre-rechçado) entre os dois grupos ($p > 0,05$). Entretanto, observa-se que a Flexibilidade 1 (diferença de pontuação entre estilo dominante e estilo de sustentação) apresenta uma diferença significativa ao nível de 1% ($p < 0,01$). Esses resultados mostram que, em média, os técnicos das equipes adultas são mais rígidos em seu estilo básico, comparados aos técnicos que comandam as equipes de formação.

Por ser o grupo de técnicos das equipes de alto nível significativamente mais experiente que os técnicos do grupo das equipes de formação (ver Tabela 4), procedeu-se a uma análise para verificar se a flexibilidade/rigidez do estilo dominante teria alguma relação com o tempo de experiência profissional desses técnicos.

A Figura 2 apresenta o diagrama de dispersão entre a Flexibilidade 1 e o tempo de experiência profissional, segundo o nível de treinamento. Também estão indicadas as médias dessas duas variáveis para o grupo de técnicos de alto nível (linhas tracejadas) e a reta ajustada por regressão linear simples (linha sólida).

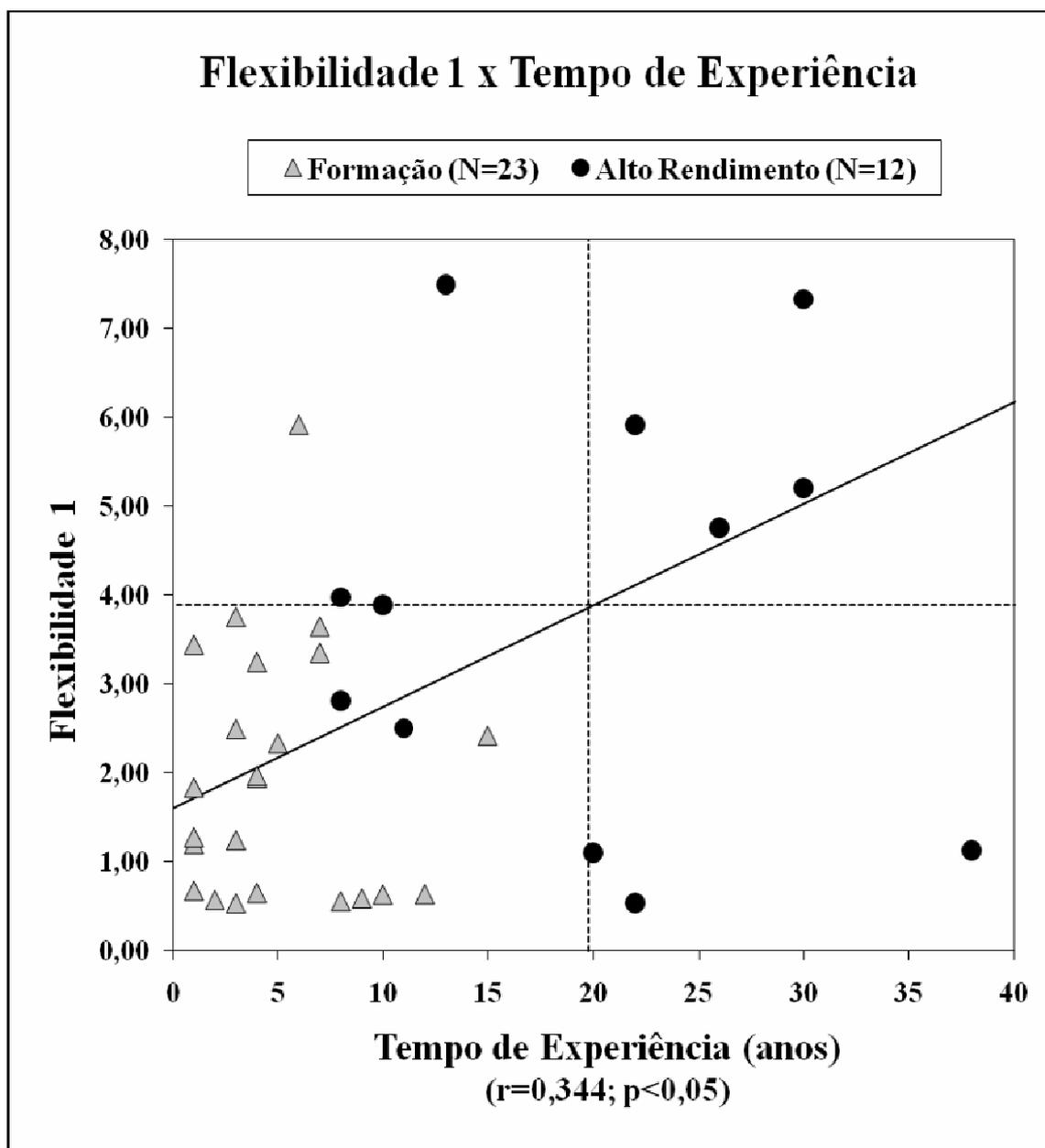


Figura 2 - Diagrama de dispersão e coeficiente de correlação linear de Pearson entre a Flexibilidade 1 e o tempo de experiência profissional dos técnicos da presente pesquisa.

O resultado obtido por meio do coeficiente de correlação linear de Pearson foi de 0,344, significativa ao nível de 5% ($p<0,05$), o que indica que existe uma correlação positiva entre a Flexibilidade 1 e o tempo de experiência profissional desses técnicos. Verifica-se, portanto, que quanto mais tempo de experiência esses profissionais possuem, menor é a flexibilidade entre o estilo dominante e o estilo de sustentação. Porém, observa-se também que essa é uma correlação de intensidade

baixa, indicando uma relação definida, mas pequena.

Pode-se observar pela Figura 2 que, com exceção de um sujeito, todos os técnicos de equipes de formação possuem Flexibilidade 1 menor que a média do grupo de técnicos de alto nível. Já os técnicos de equipes de alto nível com menos de 20 anos de experiência possuem, novamente com exceção de um sujeito, Flexibilidade 1 compatível com o grupo de técnicos de formação.

Além disso, considerando-se os técnicos de alto nível com 20 anos ou mais de experiência, nota-se que quatro sujeitos possuem alta rigidez de estilos, enquanto outros três sujeitos possuem alta flexibilidade de estilos. Este segundo grupo de três técnicos (com grande tempo de experiência profissional e alta flexibilidade) é o que faz com que a correlação seja de intensidade baixa.

O gráfico aponta que o tempo de experiência parece ser um indicativo de rigidez no estilo dominante de liderança, no entanto, a comparação dentro de um grupo mais experiente mostra uma divisão igual entre flexibilidade e rigidez o que não permite afirmar que essa relação realmente existe.

O TLS além de verificar quais os estilos de liderança que os líderes utilizam com maior frequência, menor frequência e a variação dos estilos de acordo com a situação, permite com que algumas tendências comportamentais em 20 situações específicas como interação, comunicação, reação, julgamento e temores dos líderes sejam observadas.

A seguir são apresentados os resultados da comparação entre os dois grupos por meio das pontuações médias obtidas em cada um dos itens do TLS que determinam indicadores comportamentais dos líderes em algumas situações que exigem sua liderança.

A Tabela 14 apresenta as estatísticas descritivas para o modo de interação dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 14 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o modo de interação dos técnicos com as outras pessoas, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
A = Separado	Formação	0	3	23	1,48	0,85	1,37	0,180
	Alto Nível	0	3	12	1,92	1,00		
B = Relacionado	Formação	1	3	23	1,91	0,73	2,12	0,042
	Alto Nível	2	3	12	2,42	0,51		
C = Dedicado	Formação	0	3	23	1,65	0,88	1,22	0,232
	Alto Nível	1	3	12	2,00	0,60		
D = Integrado	Formação	0	3	23	1,87	0,81	2,30	0,028
	Alto Nível	1	3	12	2,50	0,67		

Os resultados apontam que em média e em relação aos modos de interação preferenciais utilizados pelos grupos, os técnicos de formação utilizam mais o estilo relacionado enquanto os técnicos de alto nível preferem o estilo integrado.

Este resultado apresenta indicadores de preferência por grupos, entretanto comparando-se os dois grupos a respeito dos modos de interação com as outras pessoas, observou-se uma diferença estatisticamente significativa ao nível de 5% ($p < 0,05$) no que se refere aos estilos integrado e relacionado. Os técnicos das equipes de alto nível se avaliaram com maior intensidade seus comportamentos de integração, responsabilidade distribuídas, trabalhos em equipe (estilo integrado), acolhimento, aprovador, e amistoso (estilo relacionado).

A Tabela 15 apresenta as estatísticas descritivas para o modo de comunicação dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 15 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o modo de comunicação dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
D = Separado	Formação	0	2	23	0,43	0,66	-0,82	0,935
	Alto Nível	0	1	12	0,42	0,51		
C = Relacionado	Formação	0	3	23	2,30	0,82	-0,19	0,850
	Alto Nível	0	3	12	2,25	0,75		
B = Dedicado	Formação	0	3	23	1,35	0,83	1,10	0,280
	Alto Nível	1	3	12	1,67	0,78		
A = Integrado	Formação	1	3	23	1,91	0,73	1,04	0,306
	Alto Nível	1	3	12	2,17	0,58		

O estilo relacionado de comunicação foi avaliado por ambos os grupos como aquele que traduz melhor seus comportamentos. Este resultado representa que, em geral, os técnicos avaliaram sua comunicação como amistosa, simpática e aberta a grandes conversações.

Em relação à comparação dos grupos a respeito dos estilos de liderança relacionados à comunicação, não houve diferenças estatisticamente significantes ao nível de 5% ($p > 0,05$).

A Tabela 16 apresenta as estatísticas descritivas para a direção da comunicação dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 16 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a direção de comunicação dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
A = Separado	Formação	0	3	23	0,87	0,92	-0,37	0,712
	Alto Nível	0	2	12	0,75	0,87		
B = Relacionado	Formação	0	3	23	1,22	0,90	-0,16	0,872
	Alto Nível	0	2	12	1,17	0,83		
C = Dedicado	Formação	0	3	23	1,96	0,88	0,71	0,481
	Alto Nível	1	3	12	2,17	0,72		
D = Integrado	Formação	1	3	23	2,35	0,78	0,56	0,589
	Alto Nível	1	3	12	2,50	0,80		

Observou-se que o estilo integrado de direcionamento da comunicação foi apontado por ambos os grupos como aquele que estes utilizam com maior intensidade. A comunicação com objetivos de integração que se caracteriza pela participação de todos do grupo para a tomada de decisões, e o aspecto democrático da comunicação foi avaliado pelos técnicos como o preferencial.

Comparando-se os valores que representam a direção da comunicação dos técnicos, não houve diferenças estatisticamente significante ao nível de 5% ($p > 0,05$).

A Tabela 17 apresenta as estatísticas descritivas para a perspectiva de tempo dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 17 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a perspectiva de tempo dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
D = Separado	Formação	0	3	23	1,26	0,92	1,36	0,182
	Alto Nível	1	3	12	1,67	0,65		
C = Relacionado	Formação	0	2	23	0,30	0,63	-0,68	0,499
	Alto Nível	0	1	12	0,17	0,39		
B = Dedicado	Formação	0	3	23	2,26	0,69	2,22	0,034
	Alto Nível	2	3	12	2,75	0,45		
A = Integrado	Formação	1	3	23	2,48	0,67	-0,82	0,416
	Alto Nível	0	3	12	2,25	0,97		

Observou-se que em relação às perspectivas de temor, os técnicos de formação têm como preferência utilizar o estilo integrado, aproveitando o tempo com técnicas integrativas e de motivação enquanto os técnicos de alto nível em média se relacionam com o tempo com o estilo dedicado.

Além disso, comparando-se os dois grupos com relação às perspectivas de tempo, os técnicos de alto nível se avaliaram tendo um estilo mais dedicado do que os técnicos de formação, apresentando uma diferença significativa ao nível de 5% ($p < 0,05$). Por serem proativos, agressivos e de iniciativa, os indivíduos que possuem

o estilo dedicado de liderança se preocupam com resultados a curto prazo, o que caracterizou os técnicos de alto nível.

A Tabela 18 apresenta as estatísticas descritivas para o tipo de trabalho com o qual os técnicos se identificam, segundo o nível de treinamento.

Tabela 18 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para tipo de trabalho com o qual os técnicos se identificam, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
A = Separado	Formação	0	3	23	1,35	0,98	0,20	0,841
	Alto Nível	0	3	12	1,42	0,90		
B = Relacionado	Formação	1	3	23	2,65	0,57	1,50	0,144
	Alto Nível	2	3	12	2,92	0,29		
C = Dedicado	Formação	1	3	23	1,74	0,75	-0,88	0,388
	Alto Nível	0	3	12	1,50	0,80		
D = Integrado	Formação	0	3	23	1,96	0,82	2,07	0,046
	Alto Nível	2	3	12	2,50	0,52		

Os resultados apontam que tanto os técnicos de formação como os de alto nível em média têm como preferência os trabalhos que exijam cordialidade, acolhimento, simpatia e apoio que incentivem o desenvolvimento pessoal dos integrantes do grupo.

Em relação à comparação entre os grupos, observou-se diferença estatisticamente significativa ao nível de 5% ($p < 0,05$) entre os dois grupos no que se refere à identificação de trabalhos que necessitam do estilo integrado. Os técnicos das equipes de alto nível avaliaram com maior intensidade a identificação com trabalhos que demandam integração com o grupo, tomadas de decisões em equipe, e objetivos e responsabilidades distribuídas, supervisionadas pelo líder.

A Tabela 19 apresenta as estatísticas descritivas para o julgamento dos atletas pelos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 19 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o julgamento que os técnicos fazem dos subordinados, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
D = Separado	Formação	0	3	23	2,26	0,81	0,92	0,362
	Alto Nível	2	3	12	2,50	0,52		
C = Relacionado	Formação	1	3	23	2,13	0,76	1,85	0,073
	Alto Nível	2	3	12	2,58	0,51		
B = Dedicado	Formação	1	3	23	2,35	0,65	1,09	0,283
	Alto Nível	2	3	12	2,58	0,51		
A = Integrado	Formação	0	3	23	2,48	0,73	1,99	0,055
	Alto Nível	2	3	12	2,92	0,29		

Sobre o estilo de liderança utilizado pelos técnicos para realizarem os julgamentos de seus atletas, ambos os grupos preferem utilizar o estilo integrado de liderança que se caracteriza pela avaliação, levando-se em conta fatores como responsabilidades distribuídas e a participação dos atletas em projetos cooperativos.

Com relação à comparação dos grupos a respeito de como esses avaliam seus atletas, o estilo integrado e o estilo relacionado de julgamento apresentaram diferenças marginalmente significante entre os dois grupos ($p < 0,10$). Os técnicos com experiência em equipes de alto nível tendem a avaliar com maiores intensidades as capacidades dos atletas em participar de grupos cooperativos (integrado) e de compreender melhor os colegas de trabalho (relacionado).

A Tabela 20 apresenta as estatísticas descritivas para o julgamento dos superiores pelos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 20 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o julgamento que os técnicos fazem dos superiores, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
A = Separado	Formação	1	3	23	2,22	0,67	2,04	0,049
	Alto Nível	2	3	12	2,67	0,49		
B = Relacionado	Formação	1	3	23	2,43	0,59	1,62	0,116
	Alto Nível	2	3	12	2,75	0,45		
C = Dedicado	Formação	0	3	23	2,13	0,69	0,84	0,408
	Alto Nível	1	3	12	2,33	0,65		
D = Integrado	Formação	1	3	23	2,57	0,59	2,54	0,016
	Alto Nível	3	3	12	3,00	0,00		

Observou-se que em ambos os grupos o estilo de liderança integrado é valorizado pelos técnicos quando esses avaliam seus supervisores.

Em relação à comparação entre grupos a respeito da avaliação dos superiores, os resultados apontam que o grupo dos técnicos de alto nível tende a dar mais valor aos estilos integrado e separado, em comparação aos técnicos de formação, apresentando-se assim uma diferença estatisticamente significativa ao nível de 5% ($p < 0,05$). Para os grupos dos técnicos de alto nível, características como racional, lógico, controlado, ordenado, detalhista, assim como a capacidade de trabalho em equipe são valores que consideram importantes quando avaliam seus superiores.

A Tabela 21 apresenta as estatísticas descritivas para o comportamento em atividade em grupo dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 21 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o comportamento em atividade em grupo dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
D = Separado	Formação	1	3	23	2,13	0,76	1,75	0,090
	Alto Nível	1	3	12	2,58	0,67		
C = Relacionado	Formação	0	3	23	2,13	0,87	0,11	0,910
	Alto Nível	0	3	12	2,17	0,94		
B = Dedicado	Formação	0	3	23	2,09	0,73	1,39	0,175
	Alto Nível	2	3	12	2,42	0,51		
A = Integrado	Formação	2	3	23	2,43	0,51	2,38	0,023
	Alto Nível	2	3	12	2,83	0,39		

Ambos os grupos apontaram que o estilo integrado é estilo preferencialmente utilizado em seus comportamentos em atividades em grupo. Observou-se também que o grupo do alto nível valoriza mais este tipo de comportamento do que os técnicos de formação. Com o resultado de uma diferença estatisticamente significativa ao nível de 5% ($p < 0,05$) na comparação entre os grupos no que se refere ao comportamento integrado nas atividades em grupo, os técnicos de alto nível avaliaram mais intensamente a preocupação com a busca de elementos que favoreçam a união grupal.

Observou-se também uma diferença marginalmente significativa ($p < 0,10$) no que se refere ao estilo separado de comportamento dos técnicos de alto nível nas atividades grupais, estes, mostrando uma tendência de preocupação maior com as normas do que os técnicos de formação.

A Tabela 22 apresenta as estatísticas descritivas para o estilo de ajustamento ao trabalho dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 22 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o ajustamento ao trabalho dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
A = Separado	Formação	1	3	23	2,17	0,78	-0,61	0,547
	Alto Nível	0	3	12	2,00	0,85		
B = Relacionado	Formação	0	3	23	2,04	0,88	1,65	0,109
	Alto Nível	2	3	12	2,50	0,52		
C = Dedicado	Formação	0	3	23	1,83	0,78	0,97	0,338
	Alto Nível	1	3	12	2,08	0,67		
D = Integrado	Formação	1	3	23	2,48	0,67	2,17	0,038
	Alto Nível	2	3	12	2,92	0,29		

Sobre estilos de adaptação ao trabalho, os dois grupos apontam que se adaptam melhor às atividades que necessitam do estilo de liderança integrado. No entanto, comparando se os grupos verificou-se uma diferença significativa ao nível de 5% ($p < 0,05$) no que se refere a esse estilo. Tal resultado aponta que embora o grupo de formação também possua a preferência em se adaptar às situações que exijam o estilo de liderança integrado, o grupo dos técnicos de alto nível avaliou com maior intensidade a adaptação a esses trabalhos que necessitam de um ajuste em equipe.

A Tabela 23 apresenta as estatísticas descritivas para a relação com os subordinados dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 23 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a relação com os atletas dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
D = Separado	Formação	1	3	23	2,65	0,57	1,50	0,144
	Alto Nível	2	3	12	2,92	0,29		
C = Relacionado	Formação	1	3	23	2,39	0,58	1,40	0,172
	Alto Nível	2	3	12	2,67	0,49		
B = Dedicado	Formação	1	3	23	2,52	0,67	0,66	0,511
	Alto Nível	2	3	12	2,67	0,49		
A = Integrado	Formação	0	3	23	2,00	0,85	1,13	0,267
	Alto Nível	1	3	12	2,33	0,78		

Os resultados apontam que na relação com os atletas, os técnicos em geral avaliam como importantes aspectos como o compromisso com a orientação, o exemplo de dedicação, e respeito aos regulamentos e a determinação de regimentos.

Comparando-se os valores que representam a relação dos técnicos com os atletas, não houve diferenças estatisticamente significante ao nível de 5% ($p > 0,05$).

A Tabela 24 apresenta as estatísticas descritivas para a reação aos erros dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 24 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a reação aos erros dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
A = Separado	Formação	0	3	23	2,22	0,85	-1,61	0,118
	Alto Nível	0	3	12	1,67	1,15		
B = Relacionado	Formação	0	3	23	0,74	0,92	-0,52	0,606
	Alto Nível	0	2	12	0,58	0,67		
C = Dedicado	Formação	0	3	23	0,96	0,88	-0,39	0,703
	Alto Nível	0	3	12	0,83	0,94		
D = Integrado	Formação	1	3	23	2,48	0,67	0,48	0,637
	Alto Nível	2	3	12	2,58	0,51		

Ambos os grupos apontaram o estilo integrado de lidar com os erros como um comportamento preferencial neste tipo de situação, Isto corresponde a assumir erros e responsabilidades, reconhecendo o ocorrido, e assim aprender com as experiências.

Em relação à reação quando percebe os próprios erros, não houve diferenças estatisticamente significantes ao nível de 5% ($p > 0,05$) se comparado os grupos.

A Tabela 25 apresenta as estatísticas descritivas para a reação aos conflitos dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 25 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a reação aos conflitos dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
D = Separado	Formação	0	3	23	2,43	0,90	0,79	0,434
	Alto Nível	1	3	12	2,67	0,65		
C = Relacionado	Formação	0	3	23	1,04	0,77	-1,08	0,288
	Alto Nível	0	2	12	0,75	0,75		
B = Dedicado	Formação	0	3	23	1,87	0,69	-0,79	0,437
	Alto Nível	0	3	12	1,67	0,78		
A = Integrado	Formação	0	3	23	1,96	0,88	1,03	0,311
	Alto Nível	1	3	12	2,25	0,62		

Ambos os grupos avaliaram com maior intensidade o estilo separado de resolver os conflitos, o que representa que estes preferem prevenir este tipo de situação por meio de um planejamento.

Uma comparação entre os resultados dos grupos aponta que não existem diferenças estatisticamente significantes ao nível de 5% ($p > 0,05$) em como os grupos reagem em situações de conflito.

A Tabela 26 apresenta as estatísticas descritivas para a reação às tensões dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 26 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a reação às tensões dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
A = Separado	Formação	0	3	23	1,35	0,78	-0,84	0,410
	Alto Nível	0	3	12	1,08	1,08		
B = Relacionado	Formação	0	3	23	1,30	1,02	0,31	0,757
	Alto Nível	0	3	12	1,42	1,00		
C = Dedicado	Formação	1	3	23	2,30	0,63	1,72	0,095
	Alto Nível	2	3	12	2,67	0,49		
D = Integrado	Formação	1	3	23	2,30	0,76	1,40	0,172
	Alto Nível	1	3	12	2,67	0,65		

Sobre os estilos que ambos os grupos adotam para reagir às tensões, o estilo integrado e o dedicado foram avaliados como preferenciais por ambos os grupos

neste tipo de situação. Tanto os técnicos de formação como os de alto rendimento adotam comportamentos de integração ao mesmo tempo em que acredita que devem partir da liderança a intenção de dominar a situação, fortalecendo as relações pessoais.

A respeito da comparação entre os grupos de como estes avaliaram reagir em situações de tensões, verificou-se uma diferença marginalmente significativa ao nível de 10% ($p < 0,10$) entre os grupos com os técnicos do alto nível tendendo a valorizar mais o estilo dedicado de reagir às tensões.

A Tabela 27 apresenta as estatísticas descritivas para a forma positiva de controle dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 27 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para como os técnicos estabelecem uma forma positiva de controle, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
D = Separado	Formação	2	3	23	2,43	0,51	-0,43	0,668
	Alto Nível	0	3	12	2,33	0,89		
C = Relacionado	Formação	2	3	23	2,83	0,39	0,04	0,965
	Alto Nível	1	3	12	2,83	0,58		
B = Dedicado	Formação	0	2	23	1,17	0,58	0,28	0,783
	Alto Nível	0	3	12	1,25	1,06		
A = Integrado	Formação	1	3	23	2,35	0,65	1,09	0,283
	Alto Nível	2	3	12	2,58	0,51		

Observou-se que o estilo relacionado, utilizando comportamentos amigáveis e acolhedores, foi eleito por ambos os grupos como a melhor estratégia para estabelecer um controle positivo dos atletas.

Sobre a comparação entre os grupos, os resultados apontam que não houve diferenças estatisticamente significante ao nível de 5% ($p > 0,05$) em relação às possíveis estratégias de formas positivas de controle estabelecidas pelos dois grupos.

A Tabela 28 apresenta as estatísticas descritivas para a estratégia de manejo do grupo dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 28 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o manejo do grupo dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
A = Separado	Formação	0	3	23	2,26	0,86	-1,06	0,296
	Alto Nível	0	3	12	1,92	1,00		
B = Relacionado	Formação	1	3	23	2,39	0,66	0,11	0,915
	Alto Nível	1	3	12	2,42	0,67		
C = Dedicado	Formação	0	3	23	0,74	0,81	0,59	0,557
	Alto Nível	0	3	12	0,92	0,90		
D = Integrado	Formação	0	3	23	1,26	0,96	0,50	0,621
	Alto Nível	1	3	12	1,42	0,67		

O estilo relacionado valorizando-se o relacionamento interpessoal, foi apontado por ambos os grupos como o preferencial para realizar o manejo dos atletas.

Com relação às comparações das formas e estratégias que os técnicos utilizam para manejar os atletas, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes ao nível de 5% ($p > 0,05$) entre os grupos.

O estilo relacionado parece estar mais próximo ao que Jowett e Cokerill (2003) classificaram como relação de *closeness*, na qual técnico e atletas têm estima em manter um vínculo de proximidade e cumplicidade que muitas vezes estão além do campo esportivo.

A Tabela 29 apresenta as estatísticas descritivas para o desempenho positivo dos atletas valorizados pelos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 29 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para o desempenho positivo dos atletas valorizado pelos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
D = Separado	Formação	0	3	23	2,57	0,73	0,80	0,430
	Alto Nível	2	3	12	2,75	0,45		
C = Relacionado	Formação	1	3	23	1,91	0,67	3,19	0,003
	Alto Nível	1	3	12	2,67	0,65		
B = Dedicado	Formação	1	3	23	2,39	0,58	0,96	0,344
	Alto Nível	2	3	12	2,58	0,51		
A = Integrado	Formação	1	3	23	2,30	0,56	1,89	0,067
	Alto Nível	2	3	12	2,67	0,49		

Os resultados apontam que em relação ao desempenho positivo dos atletas, o estilo separado de comportamento é o mais valorizado por ambos os grupos que se caracteriza por seguir ordens, confiantes, detalhistas, racional e lógico.

Com relação à comparação entre os grupos verificou-se diferença significativa ao nível de 1% ($p < 0,01$) no que se refere ao estilo relacionado de desempenho dos atletas. Para os grupos dos treinadores de alto nível, a capacidade dos atletas de direcionar e orientar o relacionamento interpessoal de modo acolhedor, amistoso, com grandes conversações é um comportamento extremamente valorizado em comparação ao grupo dos técnicos de formação.

Observou-se também uma diferença marginalmente significativa ($p < 0,10$) no que se refere ao estilo integrado de avaliar o desempenho dos atletas. Os técnicos de alto nível tendem a valorizar mais os atletas que resolvem os problemas de modo autônomo, sempre levando em consideração os objetivos estabelecidos pelo grupo.

A Tabela 30 apresenta as estatísticas descritivas para a eficácia do líder na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 30 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para a eficácia do líder na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	t	p
A = Separado	Formação	1	3	23	2,13	0,69	1,26	0,218
	Alto Nível	2	3	12	2,42	0,51		
B = Relacionado	Formação	1	3	23	2,26	0,54	-0,38	0,707
	Alto Nível	0	3	12	2,17	0,94		
C = Dedicado	Formação	1	3	23	2,61	0,66	0,67	0,510
	Alto Nível	2	3	12	2,75	0,45		
D = Integrado	Formação	0	3	23	2,48	0,79	1,85	0,074
	Alto Nível	2	3	12	2,92	0,29		

Sobre as crenças que os técnicos possuem a respeito de um comando eficaz, os resultados apontam que os técnicos de formação valorizam mais o estilo dedicado de liderança que se caracterizam por serem resolutos agressivos, pro-ativos, confiantes e ambicioso; enquanto os técnicos de alto nível acreditam que o estilo integrado promove uma liderança eficaz.

A comparação entre os grupos apontou uma diferença marginalmente significativa ($p < 0,10$) entre os grupos em relação ao estilo integrado de liderança valorizado mais pelo grupo de técnicos do alto nível.

A Tabela 31 apresenta as estatísticas descritivas para as qualidades positivas de um líder na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 31 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para as qualidades positivas do líder na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	T	p
D = Separado	Formação	1	3	23	2,30	0,70	-0,23	0,823
	Alto Nível	1	3	12	2,25	0,62		
C = Relacionado	Formação	1	3	23	2,30	0,56	0,53	0,601
	Alto Nível	1	3	12	2,42	0,67		
B = Dedicado	Formação	0	3	23	1,48	0,79	0,07	0,944
	Alto Nível	0	3	12	1,50	1,00		
A = Integrado	Formação	0	3	23	1,43	0,73	0,24	0,809
	Alto Nível	0	3	12	1,50	0,80		

O incentivo à comunicação entre os membros do grupo, assim como a atenção do líder em relação aos problemas envolvidos, atitudes estas que caracterizam um estilo de liderança relacionado, foram apontados por ambos os grupos como importantes para incentivar o desempenho dos atletas.

Para o grupo de formação, o estilo separado também foi valorizado como um comportamento adequado para incentivar o grupo. Sendo assim, ordem, lealdade, racionalidade, detalhista e cuidadoso são considerados comportamentos adequados de incentivo.

Em relação à comparação dos grupos, os resultados apontam que não houve diferenças estatisticamente significante ao nível de 5% ($p > 0,05$) no que refere às crenças a respeito de quais atitudes realizadas pelo líder que são as mais adequadas para estimular o desempenho de uma equipe.

Na literatura em Psicologia do Esporte, autores como Dosil (2008) recomendam que para uma liderança eficaz o comportamento de integração promovida pelo líder por meio de uma comunicação aberta com seus atletas facilita as relações sociais; já que esses tendem a respeitar um comportamento que estimule com que eles possam pedir auxílio em caso de necessidade.

Esse comportamento sugerido por Dosil (2008) pode ser exemplificado por meio das situações de treinamento, cujo técnico deve conversar com os atletas a respeito do plano de treino, perguntar como eles estão se sentindo e questionar se existe algum conflito que o impeçam de concluírem a tarefa determinada.

Neste sentido, em uma pesquisa realizada por Oliveira, Vozer e Hernandez (2004) com participantes de diversas categorias de futsal e futebol, os autores concluíram que o estilo de liderança requerido pelos atletas pesquisados era de um líder democrático, com *feedback* positivo e que se manifestasse constantemente por meio do apoio social à equipe.

A Tabela 32 apresenta as estatísticas descritivas para os temores de um líder na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 32 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para os temores do líder na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	T	p
A = Separado	Formação	1	3	23	1,87	0,76	-1,45	0,158
	Alto Nível	0	3	12	1,42	1,08		
B = Relacionado	Formação	0	3	23	1,78	0,90	-0,09	0,929
	Alto Nível	0	3	12	1,75	1,22		
C = Dedicado	Formação	0	3	23	2,13	0,92	0,11	0,913
	Alto Nível	0	3	12	2,17	0,94		
D = Integrado	Formação	1	3	23	2,35	0,65	0,28	0,784
	Alto Nível	1	3	12	2,42	0,79		

A situação que foi avaliada como a mais temerosa para ambos os grupos está relacionada ao estilo de liderança integrado, sendo que situações como a falta de participação dos atletas foi considerada como o fator que provoca maior temor.

Comparando-se os grupos em relação aos comportamentos apresentados nesta situação, não houve diferenças estatisticamente significante ao nível de 5% ($p > 0,05$).

A Tabela 33 apresenta as estatísticas descritivas para os temores de um líder em relação ao grupo na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento.

Tabela 33 - Valor mínimo (Mín), valor máximo (Máx), média (M) e desvio padrão (DP) para os temores do líder em relação ao grupo na opinião dos técnicos, segundo o nível de treinamento. Também são apresentados os valores do t de Student e do nível de significância (p) para 33 graus de liberdade.

Estilo	Grupo	Mín	Máx	N	M	DP	T	p
D = Separado	Formação	0	3	23	1,96	0,77	2,54	0,016
	Alto Nível	2	3	12	2,58	0,51		
C = Relacionado	Formação	0	3	23	2,22	0,80	-0,19	0,854
	Alto Nível	1	3	12	2,17	0,72		
B = Dedicado	Formação	1	3	23	2,30	0,70	0,11	0,916
	Alto Nível	0	3	12	2,33	0,89		
A = Integrado	Formação	0	3	23	1,91	0,95	0,53	0,599
	Alto Nível	1	3	12	2,08	0,79		

Sobre os temores dos técnicos em relação ao grupo com a qual trabalham tanto os técnicos de formação como os de alto nível apontaram receio no que se refere ao estilo dedicado de liderança, o que representa que estes possuem temores relacionados à forma de instrução, conteúdo e satisfação que as atividades realizadas por eles proporcionam.

Autores como Feltz et al. (1999), Moraes, Rabelo e Salmela (2004) e Rabelo e Salmela (2003) descrevem que os técnicos bem sucedidos são aqueles que possuem características voltadas para o encorajamento de uma equipe utilizando as melhores opções de *feedback*.

Essa posição também foi corroborada por Gilbert et al. (2001, apud LOBO; MORAES; NASCIMENTO, 2005) que destacaram ser os melhores treinadores aqueles que incentivam e ouvem a opinião dos atletas e que conseguem, dessa forma, terem uma boa aceitação como líderes.

Segundo Bleger (1980/1995), o papel do professor em um grupo operativo não se trata só de transmitir a informação, mas também consiste em fazer com que

os integrantes incorporem e manipulem este material. Para o autor, o mais importante no ensino e aprendizagem não é o conhecimento acumulado e sim o que se utiliza dele e como se faz isso, e isto representa dinamizar a capacidade dos alunos e flexibilizar os docentes para que todos possam manipular as informações. Podemos aplicar diretamente essas reflexões para a área de estudo em Psicologia do Esporte.

Os resultados da presente Dissertação apontam que tanto os técnicos de formação como os do alto nível têm flexibilidade nos estilos de liderança similares, com ambos os grupos possuem boa capacidade de transitar entre os vários estilos. No entanto, com relação à permanência em um estilo (no dominante) até que decidam modificar o comportamento para outros estilos, os técnicos do alto nível são mais rígidos mostrando diferenças altamente significante em relação ao grupo de formação.

5 CONCLUSÕES

A Psicologia do Esporte sempre esteve próxima das Ciências do Esporte, construindo seu saber e fazer junto aos profissionais deste grupo, com a proposta de compreensão do fenômeno esportivo em uma perspectiva interdisciplinar e tendo como ponto de partida a Psicologia e seus ramos de conhecimento.

A trajetória que foi seguida para contar essa história da Psicologia do Esporte partiu da Grécia antiga e dos primórdios dos Jogos Olímpicos. Passou, portanto, pelos caminhos do desenvolvimento do esporte, visitou a chegada do esporte no Brasil e, de forma especial, do futebol e destacou a formação profissional dos educadores físicos, incluindo os técnicos, até os dias de hoje.

Quem pratica a Psicologia do Esporte? Como uma especialização regulamentada pelo Conselho Federal de Psicologia, a sua prática é exercida pelos psicólogos. A Avaliação Psicológica é uma área exclusiva de competência do psicólogo e que esteve presente nos primeiros trabalhos de psicólogos do esporte no Brasil. Nessa intersecção, a presente Dissertação apresentou os resultados de uma aplicação do Teste de Liderança Situacional (TLS) em Psicologia do Esporte de uma amostra de técnicos esportivos.

O *setting* deste estudo teve como cenário os ambientes esportivos de desenvolvimento de práticas esportivas de grupos de alto desempenho e de formação e os técnicos das equipes.

A organização e apresentação dos resultados obtidos extrapolam as tarefas dos técnicos implicadas na preparação dos atletas em si e focam na gestão da relação pessoal e social com os mesmos, sob o ponto de vista da liderança situacional.

Houve a atribuição mais freqüente dos seguintes estilos de liderança por parte dos técnicos pesquisados em ambos os grupos:

- ✓ Estilo dominante, de tipo integrado, que foi o de maior manifestação. É um comportamento orientado para a tarefa (OT) e relações (OR), utilizados em grande quantidade.
- ✓ Tipo relacionado como estilo de sustentação. Corresponde a um comportamento que faz o técnico se orientar, predominantemente, para as relações (OR).
- ✓ Tipo separado como estilo menos utilizado (sobre-rechaçado), que não privilegia nem o tipo integrado, nem o relacionado.

Os resultados não apontam, no geral, estilos de liderança diferenciais nos grupos estudados diante de várias situações que envolvem os treinamentos esportivos.

Destacamos os técnicos de equipes de alta habilidade. Consideram-se mais rígidos no estilo de liderança básico e quanto maior o tempo de experiência na área acreditam ter menor flexibilidade de comportamentos. Buscam valorizar os atletas que resolvem os conflitos de forma mais autônoma. Alternam os estilos integrado e relacionado nas situações de trabalho com as equipes.

Ambos os grupos de técnicos pesquisados demonstram uma aceitação positiva em integrar condutas de reforço, incentivos e reconhecimento da importância de canais de comunicação em aberto com os atletas.

Sugerimos que outros estudos sejam realizados, comparando-se modalidades coletivas com as individuais, questões de gênero, currículos escolares, experiências enquanto atleta, enfim todos os aspectos que podem interferir na tomada de decisão de um técnico quando seleciona um estilo de liderança ideal para a demanda situacional. Um campo aberto para a atuação do profissional em Psicologia do Esporte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, A.; COLLINS, D. Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: considering the role of psychology. *Journal of Sports Sciences*, London, v.22, p.395-408, 2004.

AG. ESTADO. Nuzman admite necessidade de psicólogo na delegação do Brasil. Dispon: <http://www.estadao.com.br/esportes/pequim2008/not_esp230067,0.shtm>. Acessado em: 10 outubro 2008.

ALBUQUERQUE, F. J. B. et al. Integração entre assentados agrários e comunidades vizinhas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v10 (3), set/dez, p.499-606. 2005. Disponível em: <<http://scielo.com.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a17.pdf>>. Acessado em: 12 de julho 2008.

ALVES, J. (2000). Liderazgo y Clima Organizacional. *Revista de Psicología del Deporte*, v.IX, n.1-2, p.122-133, 2000.

ANGELONI, M.T. Elementos intervenientes na tomada de decisão. *Revista Ciência e Informação*, v32(1), p.17-22, jan/abril 2003.

ANZIEU, D. et al. *O trabalho psicanalítico nos grupos*. Lisboa: Moraes, 1978.

ANZIEU, D. *O grupo e o inconsciente: O imaginário grupal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

APA – AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Sport and Exercise Psychology Defined*. Disponível em: <<http://www.apa.org/divisions/div47>>. Publicado em 1999 Acessado em: 15 de maio, 2008.

ARANTES, A.C. et. al. História e memória da educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*. s.4, p.76-82, 2001.

ASSIS Jr., H. Leonardo e Versalius no ensino da anatomia humana. *Metrocamp pesquisa*. Disponível em: <www.metrocamp.com.br/pesquisa>. Acessado em janeiro 2009.

ASSIS, M. *Quincas Borba*. 17ª edição. São Paulo: Ática, 1986. p.16.

AUSUBEL, D. P. et al. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BALTES, P. B.; REESE. H. W.; LIPSITT, L. P. Annual review of psychology. In: RPSENZWEIG, L. W. (Eds.). Palo Alto: Annual reviews, 1980.

BARRETO, J. A. *Psicologia do Esporte para o atleta de alto rendimento*. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

BARROW, H. M.; BROWN, J. P. *Man and movement: principles of physical education*. Philadelphia: Leo & Febiger, 1988.

BEE, H. *O Ciclo Vital*. Trad: GARCEZ, R. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BENNIS, W. G.; NANUS, B. *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper & How, 1985.

BENTO, J. O. Detecção e fomento de talentos. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.3(3), p.84-93, 1989.

BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Relações teoria-prática no ensino da educação física. *IV Simpósio Paulista de Educação Física*, Rio Claro, Anais, 1993.

BION, W. R. *Experiências com grupos*. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

BLANCHARD, K.; ZIGARMI, P.; ZIGARMI, D. *Liderança e gerente minuto*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002.

BLEGER, J. *Temas de Psicologia: Entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BLOOM, B. S. *Developing talent in young people*. New York: Ballentine, 1985.

BLOOM, B.J.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B.B. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.

BOCK, A. M. B. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia*. 10ª edição. São Paulo: Saraiva, 1997.

BÖHME, M. T. S. O Talento esportivo e o processo de treinamento a Longo Prazo. In: De ROSE Jr, D. (Org). *Esporte e atividade Física na Infância e na Adolescência*; Uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.109-122

BÖHME, M. T. S. Relações entre aptidão física, esporte e treinamento esportivo. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 11(3), 2003. Disponível em: <http://www.ucb.br/Mestradoef/RBCM/11/11%20-%203/c_11_3_15.pdf>. Acessado em: 15 de maio, 2008.

BÖHME, M. T. S. Talento esportivo I: aspectos teóricos. *Revista Paulista de Educação Física*, 8(2), p.90-100, 1994.

BÖHME, M. T. S. Talento esportivo II: detecção de talentos esportivos. *Revista Paulista de Educação Física*, 9(2), p.148-146, 1995.

BOMPA, T. O. *Treinamento total para jovens campeões*. Barueri: Manole, 2002.

BONONINO, L. L. *Histórico da educação física*. Futura: Imprensa Oficial, 1931.

BORGES, C. M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papyrus, 1998.

BRACHT, V. *Sociologia Crítica do Esporte: Uma introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BRAID, L. M. C. Educação Física na escola, uma proposta de renovação. *RBPS*, 16, p.54-58, 2003.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumento de um mesmo constructo? *Revista de administração de empresas*, v.14(1), p.8-15, jan./mar 2001.

BRANDÃO, M. R. F. O papel do treinador como motivador do treinamento desportivo. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 9., n.1, p.s19-s24, 2003. Suplemento.

BROHM, J. M. *Sociologia política del deporte*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1982.

BROOKER, R.; MEIR, R.; Treino e Liderança um modelo para incrementar o desenvolvimento do atleta. *Revista Treino Desportivo*, Lisboa, v.18, p.15-19, 2002.

BURWITZ, L.; MOORE, P. M.; WILKINSON, D. M. Future direction for performance related sports research: an interdisciplinary approach. *Journal of Sports Sciences*, 12, p.93-109, 1994.

CAPINUSSU, J. M. A política nos jogos Olímpicos. *Revista Educação Física do exército*, v.136, p.58-64, 2007.

CARBONE, P. P. et al. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CARLAN, P. A produção dos conhecimentos na educação física brasileira e seu poder de intervenção na educação física escolar: análise das pesquisas nos cursos de mestrado em educação. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 10(2), p.1468-1574, 1997.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. (Org). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.244-261.

CARRON, A. V.; CHELLADURAI, P. Psychological factors and the athletic success: an analysis of coach-athlete interpersonal behavior. *Canadian Journal of applied Sport Science*, 3, p.43-50, 1978.

CASAL, H. M. V. Treinamento desportivo e psicologia do esporte. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. v.8, n.4, p.37-44, 2000.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994. v.1

CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1993.

CASTILLO, L.; ÁLVAREZ, O.; BALAGUER, I. Temas de investigación sobre aspectos psicosociales del deporte a través de la base de datos Psycinfo (1887-2001). *Revista psicología del deporte*, v14(1), p.109-123. 2005. Disponível em: <<http://www.uv.es/icastil/documentos/16.CastilloAlvarezBalaguerRPD2005.pdf>>. Acessado em 26 de fevereiro 2008.

CFP – CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP nº 013/2007*. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimento para seu registro. O trajeto da Psicologia do Esporte e a Formação de um Campo Profissional. Brasília, D.F: Conselheira Presidente. 14 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2007_13.pdf>. Acessado em: 15 de maio de 2008.

CHELLADURAI, P. *A contingency model of leadership in athletics*. Dissertação de doutorado não publicada - Department of management sciences, University of Waterloo: Canadá, 1978.

CHELLADURAI, P. *Leadership in sports*. Illinois: Human Kinetics, 1984.

CHELLADURAI, P. Leadership in sports: a review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, p.328-354, 1990.

CHELLADURAI, P. Leadership. In: SINGER, R.; MURPHEY, M.; TENNANT, L. (Eds.). *Handbook of research of sport psychology*. New York: Macmillian, 1993.

CHELLADURAI, P.; HAGGERTY, T. R.; BAXTER, P. R. Decision style choices of university basketball coaches and players. *Journal of sport and exercise psychology*, v11, p.201-215, 1989.

CHELLADURAI, P.; SALEH, S.D. Dimensions of leader behavior in sports: development of a leadership scale. *Journal of sport psychology*, v. 2, p.34-45, 1980.

CHELLADURAI, P.; SALEH, S.D. Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, v.3, p.85-92, 1978.

CHALLADURAI. P.; ARNOTT, M. Decisions styles in coaching: preferences of basketball players. *Research quartly for exercise and sport*. v.56, n.1, p.15-54, 1985.

CHEMERS, M. M. *An integrative theory of leadership*. New Jersey: Erlbaum, 1997.

CILLO, E. N. P. Análise do Comportamento Aplicada ao Esporte e à Atividade Física: A Contribuição do Behaviorismo Radical. In: RUBIO K. (Org.). *Psicologia do Esporte: Interfaces, Pesquisa e Intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 87-99.

CINTRA-FILHO, D. A. *Estilo de liderança de treinadores esportivos e seus atletas*. 2005. Disponível em: <http://www.prudente.unesp.br/pefes/dino_artigo.pdf>. Acessado em: 12 de julho de 2008.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Ministério da Saúde. *Sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc>>. Acesso em 4 jul. 2008.

COSTA, I. T. SAMULSKI, D., MARQUES, Analise dos perfil de liderança dos treinadores de futebol do Campeonato Mineiro. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.15, n.1, p.55-62, 2006.

COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. O perfil ideal de liderança para treinadores de futebol profissional. Uma perspectiva sob o ponto de vista dos treinadores do Campeonato Mineiro Módulo I, 2005. *Revista mineira de Educação física*, v.14, p.16-46, 2006.

COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. O perfil de liderança dos treinadores de futebol do Campeonato Brasileiro Série A/2005. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v.20(3), p.175-84, jul./set. 2006.

CÔTÉ, J. The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, Champaign, v.13, p.395-417. 1999.

CRATTY, B. J. *Psicologia no Esporte*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Prentice Hall.1983.

CRATTY, B. J. *Psychology in contemporary sports*. Engelwood Cliffs: Prentice Hall. 1989.

CRUZ, A. R.; CRUZ, J. F.; Relação treinador atleta e o exercício da liderança no desporto: a percepção de treinadores de alta competição. *Estudos de psicologia*, 11(1), p.5-15, 2006.

CSIKSZENTMIHALYI, K; RATHUNDE, K; WHALEN, S. *Talented teenagers: the roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUNHA, A.G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CURTIS, B. R. E.; SMITH, F. L.; SMOLL, F. L. Scrutinizing the skipper: a study of leadership behavior in the dugout. *Journal of Applied Psychology*, 64, p.391-400, 1979.

DAIUTO, M. *Basquetebol: Manual do técnico*. São Paulo: Cia Brasil, 1981.

DANTAS, E. H. M. *A Prática da Preparação Física Desempenho e Talento Esportivo*. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DAOLIO, J. *Cultura educação física e futebol*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

De ROSE, Jr. D., BARROS, J. C. T. S. The behavior of coaches and stress in youth swimming competition, *In: European Congress of Sport Psychology*, Copenhagen, 11, p.146 2003

DOBRÁNSZKY, I. A. Técnicos no Sport Psychologist e Revista Paulista de Educação física: análise de produção científica (1994/2003). *Movimento e Percepção*. Espírito Santo de Pinhal/SP, v.4, n.4/5, p.74-86, jan./dez2004.

DOSIL, J. *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw Hill, 2004/2008.

DURANTEZ, C. *Olímpia e los Juegos Olímpicos Antiguos*. Madrid: Delegacion Nacional de Educacion Física e Desportos, Comitê Olímpico Espanhol, 1979.

EFEPSAC – EUROPEAN FEDERATION OF SPORT PSYCHOLOGY. Position Statement of European Federation of Sport Psychology: definition of Sport Psychology. *The Sport Psychologist*, , 1996, p.221.

EIROÁ, J.G. *Desportes de equipo*. Barcelona: Inde, 2000.

ELIAS, N. Introducion. In: _____.; DUNNING, E. *Deporte y ocio em el processo de la civilización*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1992.

ENRIQUEZ, E. *Da horda ao Estado: psicanálise do vinculo social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

EPIPHANIO, E. H. *Psicologia do esporte e desenvolvimento humano: um estudo exploratório junto a uma equipe feminina de vôlei*. 2005. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

ERIKSON, E. H. *Dimensions of a new Identity*. New York: Norton, 1976.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Cognitive psychology: a student's handbook*. United Kingdom: British Library Cataloguing in Publication Data, 1994.

FEIJÓ, O. G. Psicologia do esporte e no esporte. In: RUBIO, K. (Org.). *Encontros e desencontros: descobrindo a Psicologia do Esporte*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

FELTZ, D. L. The Nature of Sport Psychology. In: HORN, T. S. (Ed.) *Advanced in sport psychology*. Champaign: Human Kinetics, 1992.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. In: _____.; ANJOS, M. (Org). Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

FILIN, V. P.; VOLKOV, V. M. *Seleção de talentos nos desportos*. Londrina: Midiograf, 1998.

FLEURY, A.; FLEURY M.T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCHINI, E. Bases para detecção e promoção de talentos na modalidade de judô. *Primeiro prêmio INDESP de literatura esportiva*. Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, n.1, p.15-104, 1999.

FRANZINI, F. Corações na ponta da chuteira; capítulos iniciais da história do futebol brasileiro (1919-1938). Rio de Janeiro: DPA editoras, 2003.

FREITAS, M. A. De comportamental à social: novos caminhos da psicologia do esporte no Brasil. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> *Revista Digital: EF y Deportes* - Buenos Aires - Ano 9 - N° 65 , 2003 - visualizado em 20 agosto 2008

FREUD, S. *O mal estar na civilização*. Obras completas, 1992

GALLON, A. J. *Coaching ideas and ideal*. 2ª edição. Boston: Houghtin Mifflin, 1980.

GARDNER, J. W. *Liderança: sucesso e influência a caminho da modernidade*. Rio de Janeiro: Record, 1990.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Universidade do Porto, 1998. p.11-25.

GASPARI, T. C. Dança. In: DARIDO, S. C., RANGEL, I. C A. (Org). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.199-226.

GILL, D. L. *Psychological dynamics of sports*. Champign: Human Kinetics, 1986.

GILL, D. L. The prediction of group motor performance from individual members abilities. *Journal of motor behavior*, v.11, p113-122, 1979.

GOMES, A. R. S. *Liderança e relação treinador-atleta em contextos desportivos*. 2005. Tese de (Doutorado) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho. 2005.

GONÇALVES, L.; RAMOS, G. N. S.; IZA, D. F. V. Formação profissional em educação física no Brasil: o velho problema do currículo e o caso da UFSCar. VI congresso estadual paulista sobre formadores de educadores: formação de educadores, desafios e perspectivas para o século XXI, Águas de Lindóia: (Lindóia-SP), 2001.

GONZALES, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com adversário, ambiente, desempenho, comparado e objetivos táticos da ação. *EF y Deportes*, ano10, nº71, abril. 2004. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>. Acessado em 20 de dezembro 2006.

GONZALES, J. I. B. Introducion. In: BROHM, J. M. et al. *Materiales de sociologia del Deporte*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta, 1993.

GOULD et al. Coaches: variables perceived to have influenced athlete performances and coach effectiveness. *The sport psychologist*, v16, p.229-250. 2002.

GOULD, D. The Development of Psychological Talent in U.S. Olympic Champions 2001. *Final Grant Report*. Kristen Dieffenbach, M.S. & Aaron Moffett, M.S. University of North Carolina at Greensboro. 2001.

GUILFORD, J. P.; FRUCHTER, B. *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. 6th ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

HAAG, H. Development and sturcture of a theoretical framework for sport Science ('Sportwissenschaft'). *Quest*, 31, p.25-35, 1979.

HAAG, H. *Theoretical foundation of sport science as a scientific discipline*. Schorndorf: Hofman, 1994.

HEBELLINCK, M. Identificação e desenvolvimento de talentos no esporte: relatos cineantropométricos. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.4, n.1, p.46-62, 1989.

HEILBORN, M. L. "De que gênero estamos falando? *Sexualidade, gênero e sociedade*, CEPESC/IMS/UERJ, ano 1, n. 2, 1994.

HENDERSON, J.L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, C.G. (Org). *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990. p.104-157.

HENDRY, L.B. *The coaches stereotype: Readings in the Sport Psychology* . London: Kimptom Publishers, 1972. p.26-344,

HOBBSAWN, E. A produção em Massa das Tradições: Europa 1870 a 1914. In: _____.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

HOLT, N.L.; MORLEY, D. Gender differences in psychosocial factors associated with athletic success during childhood. *The sport psychologist*, v.18, p.138-153, 2004.

HOSHINO, E. F.; SOONO, C. N.; VIEIRA, L. F. Perfil de liderança: uma análise no contexto esportivo de treinamento e competição. *Revista de Educação Física/UEM*, Maringá, v.18(1), p.77-83, 2007.

HUGUET, S.; LAABIRDY, F. Consideration on psychoanalytical factors in the coach-athlete relationships. In: European Congress of Sport Psychology Proceedings, Copenhagen, 11. 2003

INSTITUTO DE PSICOLOGIA. Programa de pós graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano : Linhas de pesquisa. Disponível em: <www.ipus.br/pos/psa>. Acessado em: 12 de julho 2008.

JAEGER, W. *Paideia a formação do homem grego*. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da psicologia*. 6ª ed. São Paulo: Letras e Letras. 2001.

JOWETT, S. Closeness, commitment, complementary and co-orientation in the coach-athlete relationship: An interdependent analysis. In: _____.; LAVALLEE, D. (Eds). *Social psychology in sport*. Chapaing (IL): Human Kinetics, 2006.

JOWETT, S.; CHAUNDY, V. An investigation into the impact of coach leadership and coach-athlete relationship on group cohesion. *Group Dynamics Theory, research and practice*, n. 8, p.302-311, 2004.

JOWETT, S.; COCKERILL, I. M. Olympic medallists perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, v.4, p.313-311, 2003.

JOWETT, S.; COKERILL, I. M. Incompatibility in the coach-athlete relationship. In: COKERILL, I. M. *Solutions ins sport psychology*. London: Thomson LearninG, 2002. p.16-31.

JOWETT, S.; MEEK, G. A. The coach-athlete relationship in married couples: an exploratory contant analysis. *The sport psychologist*, n.14, p.157-175, 2000.

JOWETT, S.; POCZWARDOWSKI, A. Critical issues in the conceptualization of and future research on coach-athlete relationship. In: _____.; LAVALLEE, D. (Eds). *Social psychology in sport*. Chapaing (IL): Human Kinetics, 2006.

JOWETT, S.; TIMSON-KATCHIS, M. Social networks in sport: The influence of parents on the coach-athlete relationship. *The sport psychologist*, v.19, p.267-287, 2005.

JUDADOV, N. *Fundamentos de la Preparación Psicológica del Deportista*. Psicologia: Libro texto. Editorial Planeta, 1990.

KAES, R. Lo historico y el grupo. *Revista Psicologia e Psicoterapia: Grupo*, 11(1), 1988.

KISS, M. A. P. D. M. et al. Desempenho e Talento Esportivo. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 18, p 89-100, agosto 2004.

KREMER, J.; SCULLY, D. *Psychology in sport*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 1994.

KUNZ, E. As dimensões inumanas do esporte de rendimento.

Le BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos seis anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

Le BOULCH, J. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEITÃO, J.; SERPA, S.; BÁRTOLO, R. *Liderança em contextos desportivos*. *Revista de Psicologia*, v.X, n.1-2, p.15-29, 1995.

LE MOS, D. L. R. A história social do movimento olímpico brasileiro no início do século XX. 2008. 81fls. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LESYC, J. J. *Developing sport psychology within your clinical practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 1998.

LOOY, B. V.; DIERDONCK, R. V.; GERMMEL, P.; *Services Management in integrated approach*. London: Financial Times Pitman Publishing, 1999.

LOY, J. W. Sociopsychological attributes associated with the early adoption of a sport innovation. *The Journal of Psychology*, 70, p.141-147, 1969.

LÜDORF, S. M. A. Panorama da pesquisa em Educação Física da década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. *Revista da Educação Física*, Maringá, v.13, n.2, p.19-25, 2002.

MACEDO, R. L. O esporte no estado novo: vigilância, formação e controle em época de guerra. *I encontro da Associação Latino americana de estudos sócio-culturales do esporte*, Curitiba, 2008.

MACHADO, P. T. M. *Esporte e religião no imaginário da Grécia Antiga*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

MAGEAU, G. A.; VALLERAND, R. J. The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of sports sciences*, v. 21, p.883-904, 2003.

MALINA, R. M. Talent identification and selection in sport. *Spotlight on youth sports spring*, v. 20, n.1, p.1-3, 1997.

MANDELL, R. D. *Historia Cultural del deporte*. Barcelona: Belleterra, 1986.

MANHÃES, E. D. *Políticas de esportes no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MARINHO, I. P. *História geral da educação física*. São Paulo: Cia Brasil, 1980.

MARQUES, A. A profissão do desporto: o treinador. *Revista treino desportivo*, Lisboa v13, p.4-8, 2001.

MARTENS, R. *Coaches guide to sport psychology*. Champaign Illinois: Human Kinetics, 1987.

MARTIN, D.; KLAUS, C.; LEHNERTZ, K. *Handbuch trainingslehre*. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 1991.

MARTINI, L. A. Fundamentos da preparação psicológica do atleta. In: RUBIO, K. (Org). *Psicologia do Esporte. Interfaces, pesquisa e intervenção* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.101-112.

MARTINS, S.T.F Processo Grupal e a questão do poder em Martin-Baró. *Psicologia e Sociedad*, Porto Alegre. v. 15 n.1, jan./jul. p201-217. 2003. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/psoc/v15n1a11.pdf>>. Acessado em: 12 junho de 2008.

MASSA, M. *Seleção e promoção de talentos esportivos em voleibol masculino: análise de aspectos cineantropométricos*. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

MATSUDO, V. K. R. Prediction of future athletic excellence. In: BAR-OR, O. (Org). *The Encyclopaedia of Sports Science: The child and adolescent athlete*. Oxford: Blackwell Science, 1996. p.92-109.

MATVEEV, L. P. *Fundamentos do treino desportivo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
MINICUCCI, A. *Teste de liderança situacional (TLS)*. São Paulo: Vetor, 2002.

McINTOSH, P. C. *O desporto na sociedade*. Lisboa: Prelo, 1975.

MORAES, L. C., DURAND-BUSH, N., SALMELA, J. H. Modelos de desenvolvimento de talentos. In: SAMULSKI, D. M. (Ed.), *Novos conceitos em treinamento esportivo*. Belo Horizonte: Publicações INDESP, 1999. p.173-190.

MORAES, L.C.; RABELO, A.S.; SAMELA, J.H. Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v.17, n.2, p.211-222, 2004.

MOREIRA, W. W., CARBINATTO, M. V. Bases Epistemológicas, a Educação Física e o Esporte: possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v.20, p.129-130, 2006.

MORGAN, W. P. Sport psychology in its own context: a recommendation for the future. In: SKINNER, J.S. et al. (Ed.). *Future directions in exercise and sport sciences research*. Champaign: Human Kinetics, 1989.

MOSQUERA, M. *Psicologia do desporto*. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 1984.

MUNGUÍA, S. S. *Los Juegos Olímpicos, educación, deporte, mitología y fiestas en la antigua Grécia*. Madrid: Anaya. 1992.

MYERS, D. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

NARCIZO, A. L. *Corpo em evidência: reflexões sobre a exposição corporal no curso de fisioterapia*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba. 2006.

NEVES, R. L. R.; NETO, A. F. *Saúde na educação física: Hegemonia e contra hegemonia no "GTT Atividade Física e Saúde" do CBCE – Período de 1997 a 2003*. *Lecturas: E. F. y Deportes*, 11(102), novembro. 1997. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd102/saude.htm>. Acessado em: 15 de maio, 2008.

NICOLAU, M.L.M. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo: Ática, 1989.

NOCE, F. Liderança. In Dietmar Samulski (Ed) *Psicologia do esporte*. São Paulo: Editora Manole, 2002. p. 219-248.

OLIVEIRA, D. L. R. *A história social do movimento olímpico brasileiro no início do século XX*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

OLIVEIRA, J.L.; VOSER, R.C.; HERNANDEZ, J. A. E. A comparação da preferência de estilo de liderança do treinador ideal entre jogadores de futebol e futsal. *EF y Deportes*, ano10, n. 76, set. 2004. Disponível em: <<http://efdeportes.com/efd76/lider.htm>>. Acessado em 15 de junho 2008.

OLIVEIRA, V.M. *O que é educação física?* 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PENMAN, K. A. Success of the authoritarian coach. *Journal of social psychology*, v. 92, p.155-156, 1974.

PERCIVAL, L. The coach from the athletes viewpoint. In:_____. (Ed.). *Proceedings, Art and Science of Coaching Symposium*. Sponsored by Mutual Assurance Company of Canada and the Fitness Institute. Toronto, 1971.

PEREIRA, A . B. Tecnologia, Informática e Psicologia do Esporte: Ferramentas úteis para avaliação e intervenção. In: RUBIO, K. (Org.). *Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

PFROMM NETO, S. *Psicologia Introdução e Guia de Estudo*. 2ª ed. São Paulo: EPU, 1985.

PICHON-RIVERE, E. *El processo grupal: Del psicoanálisis a psicología social*. Buenos Aires: Nueva Vison, 1971.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata, 1989.

PRONI, M. W. Brohm e a organização capitalista do esporte. In: _____. (Orgs) *Esporte: história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002. p.31-42.

REDDIN, W. J. *Eficácia gerencial*. São Paulo: Atlas, 1986.

RIEMER, H.A. Multidimensional model of coach leadership. In: _____.; LAVALLEE, D. (Eds). *Social psychology in sport*. Champaign (IL): Human Kinetics. 2006. p.57-74.

ROBINS, R. W., GOSLING, S. D, CRAIK, K. H. An empirical analyses of trends in psychology. *American Psychologist*, 54 (2), p.117-128, 1999

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Trad: MACHADO, E.; ANDRADE, M. D. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

ROSSEAU, J.J. *Emílio: ou da educação*. (3ªed). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUBIO, K . Avaliação em Psicologia do Esporte e a busca de indicadores de rendimento. In: _____.; ANGELO, L. F. (Org). *Instrumentos de Avaliação em Psicologia do Esporte*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.13-25.

RUBIO, K. Do olimpo ao pós olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. *Revista paulista de Educação Física*, São Paulo, v.16, n.2, p.130-43, 2002.

RUBIO, K. Entre a psicologia e o esporte: as matrizes teóricas da psicologia e sua aplicação ao esporte. *Temas em Psicologia SBP*, v.12, nº2, p.93-104, 2004.

RUBIO, K. Estrutura e dinâmica dos grupos esportivos. In: _____. (Org.). *Psicologia do Esporte teoria a prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RUBIO, K. *O atleta e o mito do herói*. 2ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

RUBIO, K. O trajeto da Psicologia do Esporte e a formação de um campo profissional. In: _____. (Org). *Psicologia do Esporte. Interfaces, pesquisa e intervenção* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.15-28.

RUBIO, K. Rendimento Esportivo ou rendimento humano? O que busca a psicologia do esporte? *Psicologia para a América Latina*, v.1, p.1-6, 2004.

RUBIO, K.; CARVALHO, A. L. Arete, Fair Play e o Movimento Olímpico contemporâneo. *Revista Portuguesa de Ciências do desporto*, Porto, v3, p.350-357, 2005

RUBIO, K.; *Medalhistas Olímpicos Brasileiros: memórias histórias e imaginário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SAGE, G.H. Machiavellianism among high school and college coaches. *75th proceeding of the national college physical education association*, v. 9, p.174-184, 1972.

SAMULSKI, D.; NOCE, F.; PUSSIELD, G. Estudo comparativo dos estilos de liderança entre treinadores de voleibol e natação. In: SILAMI-GARCIA, E.; LEMOS, K.; GRECO, P. (Org). *Temas atuais em educação física e esportes III*. Belo Horizonte: Health. 1998. p.139-154.

SAMULSKI, D. *Psicologia do esporte*. 1ªed. São Paulo: Manole, 2002.

SANTOS, O. B. *Auto-afirmação: um determinante básico. Aconselhamento psicológico & psicoterapia*. São Paulo: Livraria e Editora Pioneira, 1982.

SCHILLING, G. State of the art review of sport psychology. *Sport Science Review*, v.1(2), p.1-12, 1979.

SERENINI, A. L. P.; SAMULSKI, D. Análise dos efeitos de um programa de treinamento mental no desempenho do saque em atletas de voleibol de alto nível no Brasil. In: Greco, P.J et al. *Temas atuais em educação física e esportes II*. Belo Horizonte: Health, 1997.

SERPA, S. Treinador e atleta a relação sagrada. In: BECKER Jr, B. (Org.). *Psicologia aplicada ao treinador esportivo*. Novo Hamburgo: Feevale, 2002. p.17-68.

SERPA, S.; PATACO, V.; SANTOS, F. Leadership partners in handball international competition. *International Journal of Sport Psychology*, v.22, p78-89, 1991.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JUNIOR, N. J. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2006. 448 p.

SIMÕES, A. C. *Estudo do comportamento de liderança dos técnicos de handebol*. 1987. 74fl. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo.1987.

SIMÕES, A. C.; et al. Comportamento ideológico de liderança de professores técnicos líderes de equipes esportivas escolares-modalidade basquetebol. *Revista brasileira de cineantropometria e desempenho humano*, v. 9 n.1, p.76-83, 2007.

SINGER, P. *Hegel*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SMITH, R. E.; SMOLL, F. L. *Way to go, coach: a scientifically proven approach to coaching effectiveness*. Potola Valley (CA): Warde Publischer, 1996.

SMITH, R. E.; SMOLL, F. L.; CURTIS, B. Coach effectiveness training. A cognitive behavior approach to enhancing relationship skill in youth sport coaches. *Journal of sport psychology*, 1, p.69-75, 1979.

SMOLL, F. L. et al. Toward a mediational model of coach-player relationships. *Reserch Quartely*, 49, p.528-541, 1978.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA FILHO, P. G. O que é Psicologia dos Esportes. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. São Paulo, v.8, nº4 p.33-36, 2000.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de educação física no Brasil, Uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, Campinas, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

TAJFEL, H. Human groups and social categories: *Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University press, 1981.

TAJFEL, H. La catégorisation sociale. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Introducion à la psychologie sociale*, vol1. Paris: Larousse, 1972.

TEIXIERA, H. V. *Educação Física e desporto*. São Paulo: Saraiva, 1995.

TOLEDO, H. C. *Efeitos da Aplicação da Técnica de Relaxamento Progressivo de Jacobson na redução dos níveis de lactato*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. 2000.

TUBINO, M. G.; DaCOSTA, L. Treinamento Esportivo. *Atletas do Esporte no Brasil*. In: _____; _____. Rio de Janeiro: CONFEF. 2004. Disponível em: <<http://atletasesportebrasil.org.br/textos/315.pdf>>. Acessado em: 15 de maio 2008.

TUBINO, M. J. G. *Esporte e Cultura física*. São Paulo: IBRASA, 1992.

TUBINO, M. J. G. *O esporte no Brasil, do período colonial aos nossos dias*. São Paulo: IBRASA, 1996.

TUBINO, M. J. G. *O que é esporte*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TURNER, J. C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In: LAWIER, E. J. (Org). *Advanced in group processes*. Greenwich: CT JAI press, v. 12, 1985.

TURNER, J.C. et al. *Rediscovering the social group: A self categorization theory*. Oxford: Blackwell, 1987.

VARGAS, A. L. *Desporto: fenômeno social*. Editora Sprint Ltda: Rio de Janeiro, 1995.

VAZOU, S.; NTOUMANIS, N.; DUDA, J. L. Towards an Understanding of Peer

Motivational Climate in Youth Sport. In; JOWETT, S.; LAVALEE, D. (Org) *Social Psychology in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2006. p.145-156

VENÂNCIO, L., CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. (Org). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.227-243.

VENDITTI Jr, R.; WINTWRESTEIN, P. J. Aspectos da liderança na Pedagogia do Movimento. Um fator psicológico no ambiente dos esportes, jogos e atividades físicas. *EF Deportes*, 10, n.83, 2005

VILANI, L. H. P. *Liderança situacional II e a relação treinador atleta em diferentes categorias de base no tenis de mesa nacional*. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2004.

VYGOSTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001.

WALSH, J. M.; CARRON, A V. Attributes of volunteer coaches. *Presented at the annual meeting of the Canadian Association of Sport Sciences*, Winipeg, v. 28, out. 1978.

WECHSLER, S. M. A educação criativa possibilidades para uma descoberta. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2004.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. Trad: MONTEIRO, M. C. São Paulo: Artmed Editora, 2001.

WEINBERG, R.; GOULD, D. *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, Illinois: Human kinetics, 1995.

WILLIAMS, J. M.; STRAUB, W. F. Nueva psicología del deporte: pasado, presente, futuro. In: WILLIAMS, O. J. M. (Org.). *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca, 1991.

WITTER, J. S. *Breve História do Futebol Brasileiro*. São Paulo: FTD, 1996.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1) Nome: _____

2) Idade: _____ anos

3) Escolaridade: _____

4) Modalidade esportiva: _____

5) Há quanto tempo exerce o cargo de técnico? _____

6) Ex-atleta da modalidade?

() Sim, como amador.

() Sim, como profissional.

() Não.

Em relação à sua formação profissional, responda as questões abaixo.

7) Realizou estágios? Quais.

8) Realizou cursos de especialização? Quais.

9) Curso em Nível Superior

() Não.

() Licenciatura em Educação Física.

() Bacharelado em Educação Física.

() Outra. Qual? _____

10) Cursos de Pós-Graduação? Quais.

11) Quantas e quais equipes já treinou? Especifique modalidades e tempo.

ANEXO B – TESTE DE LIDERANÇA SITUACIONAL (TLS)

(Agostinho Minicucci)

Instruções

Para cada um dos 20 quadros, você deverá ler a questão apresentada e responder às quatro alternativas, marcando com um X no número que melhor expressa sua opinião.

Atenção ao significado dos números:

3 = traduz o objetivo – **bastante**

2 = traduz o objetivo – **muito**

1 = traduz o objetivo – **pouco**

0 = traduz o objetivo – **nada**

Leia atentamente a Questão Modelo, colocada abaixo, e procure entender a forma que deverá responder ao teste propriamente dito.

Questão Modelo

00. Você está liderando um grupo de trabalho (equipe). Que tipo de comportamento, acredita você, seja mais eficaz no desempenho de seus liderados:					X
(A) Levando os subordinados a seguir as normas de trabalho	0	1	2	3	
(B) Preocupando-me com o relacionamento entre os participantes	0	1	2	3	X
(C) Levando o grupo a produzir mais	0	1	2	3	
(D) Formando novas equipes	0	1	2	3	X

Quadros do Teste

01. Qual a maneira pela qual você interage com outras pessoas do seu convívio no trabalho?				
(A) Procuo dar aos outros normas de comportamento	0	1	2	3
(B) Procuo liderar democraticamente os outros	0	1	2	3
(C) Procuo aceitar o comportamento dos outros tais como eles são	0	1	2	3
(D) Procuo reunir as pessoas para discussão	0	1	2	3

02. Qual o modo de comunicação que você utiliza, com mais frequência, no seu relacionamento com outras pessoas no trabalho?				
(A) Participando de reuniões	0	1	2	3
(B) Dando ordens verbais	0	1	2	3
(C) Conversando informalmente	0	1	2	3
(D) Utilizando-me da comunicação escrita	0	1	2	3

03. Qual a direção da comunicação, acredita você, seja a mais eficaz?				
(A) Pouca em qualquer direção, superiores-subordinados ou subordinados-superiores	0	1	2	3
(B) Dos subordinados aos superiores	0	1	2	3
(C) Dos superiores aos subordinados	0	1	2	3
(D) Em ambos os sentidos, superiores-subordinados ou subordinados-superiores	0	1	2	3

04. O gerente deve ter uma perspectiva de tempo em relação ao seu trabalho. Na sua opinião, a que tempo ele deve se reportar?				
(A) Perspectiva do futuro	0	1	2	3
(B) Ao tempo presente	0	1	2	3
(C) O tempo é um dado sem valor	0	1	2	3
(D) Nos exemplos do passado	0	1	2	3

05. Se você fosse um gerente (ou líder) de uma empresa, se daria melhor com que tipo de trabalho?				
(A) Administração, contabilidade, projetos e estatística	0	1	2	3
(B) Direção e coordenação de pessoas, bem como treinamento	0	1	2	3
(C) Gerência de produção	0	1	2	3
(D) Supervisão de grupos de trabalho	0	1	2	3

06. Você julga e aprecia seus subordinados por:				
(A) Habilidade em integrar as equipes de trabalho	0	1	2	3
(B) Capacidade de produção	0	1	2	3
(C) Habilidade de compreender as pessoas	0	1	2	3
(D) Eficiência em seguir normas e regras	0	1	2	3

07. Você avalia seus superiores por:				
---	--	--	--	--

(A) Inteligência	0	1	2	3
(B) Habilidade de relacionamento interpessoal	0	1	2	3
(C) Desempenho na condução da produção e do poder	0	1	2	3
(D) Habilidade de trabalhar em equipe	0	1	2	3

08. Como você tentaria agir, de maneira eficaz, num grupo?

(A) Procurando elementos aptos a integrar uma equipe	0	1	2	3
(B) Daria as instruções, iniciaria o trabalho e avaliaria o desempenho	0	1	2	3
(C) Tentaria apoiar os elementos do grupo, harmonizando os participantes	0	1	2	3
(D) Procuraria esclarecer aos participantes as normas de trabalho	0	1	2	3

09. Quais tipos de trabalho com os quais você se ajusta mais?

(A) Programado, estabelecido previamente	0	1	2	3
(B) Com muito contato pessoal	0	1	2	3
(C) Em que eu posso desempenhar a minha liderança	0	1	2	3
(D) Em equipe	0	1	2	3

10. Na sua opinião, uma boa liderança deverá oferecer aos seus subordinados:

(A) Segurança programada	0	1	2	3
(B) Exemplo dedicado ao trabalho	0	1	2	3
(C) Cooperação interpessoal	0	1	2	3
(D) Compromisso de orientação para com o grupo	0	1	2	3

11. Quando você percebe erros em seu trabalho, como costuma agir?

(A) Elaboro novas normas de trabalho	0	1	2	3
(B) Deixo passar por acreditar que são ocorrências esperadas	0	1	2	3
(C) Puno os responsáveis para dar exemplo	0	1	2	3
(D) Valho-me dos erros para aprender	0	1	2	3

12. Tem acontecido conflito no seu trabalho. Qual a forma que você acredita seria mais eficaz para lidar com ele?

(A) Utilizando o conflito como meta de aprendizagem	0	1	2	3
(B) Procurando suprimir o conflito	0	1	2	3
(C) Abrandando as punições	0	1	2	3
(D) Criando condições para evitá-lo	0	1	2	3

13. Todo gerente está sujeito a tensões no trabalho. Como você agiria em situações de tensão?				
(A) Criaria novas normas e abrandaria as regras de controle	0	1	2	3
(B) Esse fato o deixaria preocupado e aborrecido	0	1	2	3
(C) Dominaria as tensões e exploraria a situação fortalecendo o relacionamento	0	1	2	3
(D) Evitaria tomar decisões precipitadas	0	1	2	3

14. Você como gerente, deverá manter a moral e tranqüilidade do grupo. Qual a forma positiva e eficaz de controle do grupo?				
(A) Reforçar a atuação do grupo	0	1	2	3
(B) Dar recompensas ao melhor desempenho	0	1	2	3
(C) Elogiar o desempenho produtivo do grupo	0	1	2	3
(D) Utilizar argumentos lógicos de convencimento	0	1	2	3

15. Quais formas de controle e manejo de grupo você considera de efeito positivo?				
(A) Discussão	0	1	2	3
(B) Relacionamento interpessoal	0	1	2	3
(C) Punição	0	1	2	3
(D) Transigência	0	1	2	3

16. Quais os comportamentos que você considera positivos no desempenho dos subordinados?				
(A) Capacidade de direção e orientação nas suas atividades	0	1	2	3
(B) Capacidade de orientação de suas atividades no trabalho	0	1	2	3
(C) Capacidade de direção e orientação no seu relacionamento interpessoal	0	1	2	3
(D) Estarem eles a par das situações de grupo e das informações sobre trabalho	0	1	2	3

17. Quais os comportamentos que você considera positivos no desempenho de um gerente ou líder?				
(A) Seguir as regras e os regulamentos	0	1	2	3
(B) Consideração e condescendência para com seus subordinados	0	1	2	3
(C) Atividades que visem à busca da produtividade	0	1	2	3
(D) Utilização de trabalho de grupo	0	1	2	3

18. Um grupo de trabalho não vem rendendo dentro das expectativas. De que você acha que o grupo esteja precisando?				
(A) Há necessidade de ação independente do grupo	0	1	2	3
(B) Necessidade de implantação de modernas tecnologias	0	1	2	3
(C) Atendimento as necessidades de treinamento interpessoal	0	1	2	3
(D) Necessidade de reformulação das normas de orientação de trabalho	0	1	2	3

19. Quais os temores que você acredita atuem sobre o líder (ou gerente) no seu desempenho?				
(A) Emotividade, brandura, dependência	0	1	2	3
(B) Ser rejeitado pelos superiores ou subordinados	0	1	2	3
(C) Perda do poder de comando	0	1	2	3
(D) Falta de participação dos subordinados	0	1	2	3

20. Quais os temores que você acredita tenha o gerente em relação aos seus subordinados?				
(A) Insatisfação com o sistema de trabalho	0	1	2	3
(B) Baixa produção	0	1	2	3
(C) Conflitos com o grupo	0	1	2	3
(D) Desvio das normas	0	1	2	3

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Avaliação Psicológica: um estudo do Teste de Liderança Situacional (TLS) em Psicologia do Esporte.

Prezado Participante,

Esta pesquisa tem como objetivo realizar um estudo dos estilos de liderança de treinadores/técnicos de equipes de esporte coletivo, e está sendo realizada pela mestrandia Catalina Naomi Kaneta do curso de pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP, sob a orientação da Profa. Dra. Walquiria Fonseca Duarte. Por favor, leia as informações fornecidas e, caso concorde em participar como voluntário da pesquisa, preencha e assine a ficha abaixo. Obrigada pela colaboração!

Assinando o Termo de Consentimento, estou ciente de que:

Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo absoluto. As informações obtidas por meio da pesquisa serão utilizadas apenas para alcançar o objetivo do trabalho, acima exposto, cujos resultados gerais poderão ser publicados em periódicos científicos;

Os procedimentos aplicados não oferecem riscos à minha integridade moral, física ou mental;

Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa;

Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, sempre que julgar necessário pelo telefone [REDACTED].

Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável;

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Eu, _____, R.G. _____,
residente à _____,
na cidade de _____, UF _____, telefone () _____, dou
meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa
supracitada.

São Paulo, _____ de _____ de 2008.

Assinatura

Catalina Naomi Kaneta