

1. INTRODUÇÃO

O esporte reconhecidamente foi e é utilizado como uma ferramenta educacional, pois em todas as fases da história da humanidade, utilizou-se de seus atributos e valores morais com o objetivo de formação e desenvolvimento humano.

O Esporte Escolar desenvolvido em todos os segmentos da educação da sociedade moderna tem-se desenvolvido em larga escala. Apesar deste desenvolvimento, pouco se sabe sobre o comportamento humano em situações desportivas e dos benefícios psicossociais da prática da atividade física para o indivíduo. Muitas crianças e adolescentes iniciam precocemente a atividade desportiva e estão sujeitas a elevadas cargas de treinamento e competições, por conseqüência, é visto com naturalidade, essa precocidade do início da atividade esportiva e a elevada carga de treinamento, face às crescentes exigências do desporto de competição na idade escolar.

Esta concepção demonstra que as atividades competitivas envolvendo alunos e jovens atletas estão sendo semelhantes aos praticados pelos atletas de equipes de competições adultas e até profissionais.

O Esporte Escolar envolve situações carregadas de estímulos potencialmente estressores. A questão crucial relaciona-se com as razões que levam os desportistas à reagirem de forma contrária ao desafio da competição e de serem dominados por respostas de natureza ansiosa. Quando os jovens adolescentes se confrontam com as exigências das tarefas competitivas, ficam tensos e apreensivos tanto antes, como durante e após a competição. Os alunos/atletas em vez de centrarem suas capacidades de desempenho em suas próprias habilidades e na eficácia de suas equipes, acabam voltando-se para os elementos estressores tais como: preocupação exacerbada com os erros que

possam cometer, de não apresentarem padrões de desempenho compatíveis com os anteriores e de receberem uma avaliação negativa pelo grupo social que norteia o esporte escolar.

Nas instituições de ensino básico os projetos pedagógicos relacionados com o ensino-aprendizagem nas inúmeras atividades físicas e esportivas, às vezes, tornam-se conflituosos porque tanto a escola quanto os professores sempre estão dispostos a selecionar, treinar e ganhar, mas não estabelecem programas condizentes com as necessidades das equipes esportivas (LUCATO, 2000).

Encontramos competições escolares com nível excessivo de cobrança tanto do técnico, no caso um professor de Educação Física, quanto das arquibancadas, sendo esta composta predominantemente por pais e colegas de escola, pressionando por uma boa atuação, um bom jogo e etc.

PIERCE & STRATTON (1981), investigando 543 jovens sobre os fatores estressores, verificaram que as principais preocupações durante a prática desportiva eram: não jogar bem (63,3%), erros nas ações (62,5%), pressões de treinadores (24,9%), pressões de colegas (24,7%) e pressões de pais (11,2%).

JONES e HARDY (1990) apontam que o desempenho competitivo depende da combinação de três fatores: fisiológico, técnico e psicológico. Entre os fatores psicológicos, o estresse é um dos mais importantes e, às vezes, é aquele que determina o sucesso do desempenho.

DE ROSE JR. (1996) considerou que o estresse competitivo, por exemplo, em qualquer fase da competição e qualquer que seja o nível do atleta, pode ser gerado por situações direta ou indiretamente relacionadas à competição.

As situações diretamente relacionadas à competição são aquelas que fazem parte direta do processo competitivo, podendo estar vinculadas ao próprio indivíduo e/ou ao meio ambiente, enquanto que as situações indiretamente

relacionadas ao processo competitivo são aquelas que decorrem da vida cotidiana do atleta, em seus ambientes familiares, escolares ou de trabalho.

O estresse é evidenciado em qualquer atividade profissional e em todos os níveis da prática esportiva, quer de rendimento ou de participação. Na literatura do esporte, o consenso define o estresse como forma de pressão/ênfase e não como aperto/pressão. Dessa maneira, a palavra (e as experiências da vida real que ela apresenta) pode ser vista como não sendo nem boa, nem má em si. Por conseguinte o estresse individual influi diretamente no ambiente do grupo e conseqüentemente no seu desempenho.

SIMÕES (1996) sublinha de uma forma geral as conseqüências negativas que a competição pode representar na coesão grupal, do conflito e da agressão intergrupo e conclui que a excessiva valorização da vitória que caracteriza o desporto para os jovens nos nossos dias, pode ter conseqüências perniciosas para o seu desenvolvimento psicossocial. Logo, existem formas pessoais e específicas de reação do organismo aos estímulos provocadores de estresse que podem ser interpretadas como pertencentes à estruturas de personalidade de uma pessoa, que é denominado como Padrão de Comportamento.

Os padrões de comportamento de estresse, ou reações de estresse, são denominados como padrões de comportamento. Esses padrões são classificados em Tipo A e Tipo B. (DE ROSE JUNIOR, VASCONCELLOS, SIMÕES, MEDALHA, 1996).

Nesse contexto uma equipe esportiva entendida como uma forma de agrupamento humano, não caracteriza apenas um conjunto de ações técnicas e táticas, representa também uma das mais expressivas manifestações interativas e operacionais em busca do sucesso coletivo. O perfil individual de cada componente da equipe influencia no desempenho do grupo inclusive do técnico.

Os indivíduos membros de uma equipe se relacionam uns com os outros, especialmente na manutenção de um comportamento coletivo em condições e circunstâncias particulares (SIMÕES, 1996). Isto sugere que fatores individuais, coletivos e forças sociais de natureza internas e externas estão presentes no êxito das equipes. CARRON E CHELLADURAI demonstraram em um estudo de 1981, que o grau de estresse influenciava o perfil comportamental e de decisão adotada pelos técnicos.

O padrão de comportamento de cada indivíduo pode influenciar negativa ou positivamente na coesão do grupo esportivo. A análise da atividade competitiva propriamente dita e da atividade desportiva para adolescentes, na sua totalidade, envolve fatores psíquicos pessoais que afetam resultados desportivos. Uma parte considerável de metodologias desportivas aplicadas à diagnose psíquica está relacionada à apreciação do “componente psíquico” de funções e processos como sensações, percepções, representações, imaginações, memória, modo de pensar operativo, reações sensoriomotoras e manifestações de regulação psíquica e todos voltados para a atividade desportiva.

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

2.1 Objetivo Geral.

Avaliar o estresse comportamental associado ao grau de coesão grupal de equipes de diferentes modalidades esportivas coletivas sendo estas basquetebol, futsal, handebol e voleibol, que estejam participando das competições organizadas e administradas pela Federação Paulista do Desporto Escolar do Estado de São Paulo – FEDEESP do ano de 2007, utilizando os instrumentos de

pesquisa denominados de Estresse Tipo A (VASCONCELLOS, 1984) e Sistema de Avaliação – “ACS 1” (SIMÕES, 2000).

2.2 Objetivos Específicos

2.2.1 Investigar e avaliar o nível do Padrão de Comportamento do estresse do TIPO A em cada equipe escolar e em cada modalidade esportiva.

2.2.2 Correlacionar os níveis do Padrão de Comportamento do estresse do TIPO A entre as modalidades de basquetebol, futsal, handebol e voleibol.

2.2.3 Investigar o comportamento dos alunos/atletas de cada equipe esportiva e dentro de cada modalidade participante desse estudo, utilizando o instrumento de pesquisa ACS1.

2.2.4 Correlacionar os níveis do Padrão de Comportamento do estresse do TIPO “A” e a Coesão de Grupo entre as modalidades.

3. JUSTIFICATIVA

Investigar fenômenos interativos e psíquicos no campo do esporte de competição escolar, especialmente na faixa etária entre 15 a 17 anos traz-nos inúmeras indagações. As primeiras são aquelas ligadas com o estresse tipo A que norteiam a condutas dos jovens adolescentes durante as adversidades e inclusive as competições. Por conseguinte, ligadas com ampla visão da realidade do processo de análise quanto aos padrões de comportamentos individuais e coletivos. Estes capazes de serem impulsionados por forças sócio-psicológicas, que influenciam decisivamente o processo de coesão social e de execução de tarefas. As outras envolvem os múltiplos fatores que envolvem a dinâmica grupal das relações entre os jovens adolescentes em equipes de esportes coletivos,

como as de basquetebol, futsal, handebol quanto associado aos diferentes graus de coesão grupal.

Em outras palavras, na adequada compreensão comportamento individual e coletivo que se conjugam com variáveis psicofisiológicas ligadas com o estresse com várias sociodinâmicas e psicológicas decisivas na capacidade de rendimento, que poderiam contribuir de forma positiva para a compreensão de possíveis diferenças entre os comportamentos individuais e grupais.

4. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O estudo delimitar-se-á a pesquisar equipes de competições escolares, nas modalidades de basquetebol, futsal, handebol e voleibol, na região da Grande São Paulo, com alunos/atletas de 15 a 17 anos do gênero masculino.

Serão pesquisadas as opiniões dos alunos/atletas acerca de seu comportamento e de sua equipe, através da utilização dos inventários para a análise de coesão de grupo e de verificação do nível de estresse comportamental.

5. REVISÃO DE LITERATURA

5.1 A história da atividade física infantil na escola e no esporte

A competição infantil vem sendo debatida desde o século IV e V antes de Cristo, quando jovens competiam em atividades de lutas, corridas e pugilato (RYAN, 1988). Esse debate ocorre sobre a orientação em que o esporte se sustenta, pois se acredita que através dessa atividade haverá um fortalecimento do caráter da criança e do adolescente.

As civilizações em seus primórdios eram classificadas como sociedades simples e posteriormente com a sua evolução para sociedades complexas, tinham em seus objetivos filosóficos educacionais o uso das atividades físicas, dos jogos, das lutas e das competições. Estando esses intrinsecamente ligados pelo ato educativo.

Os povos da antiguidade oriental não dispunham de uma reflexão especialmente voltada para a educação, porque esse saber e essa prática se encontravam vinculados às tradições religiosas recebidas dos ancestrais. Tratando-se de sociedades teocráticas, a educação não se separa da religião, e o escriba, o sacerdote ou o mago são os depositários desses valores, não havendo uma posição clara sobre as atividades físicas no contexto educacional. Em contraponto aos povos da antiguidade oriental, no período denominado Clássico na Grécia antiga, as explicações predominantemente religiosas são substituídas pelo uso da razão autônoma, da inteligência crítica e pela atuação da personalidade livre, daí a necessidade de elaborar teoricamente o ideal de formação do cidadão. A ênfase no passado não está presa a um destino traçado, mas é capaz de projeto e de utopia. (ARANHA, 1996).

Na Grécia Antiga a escola representava, assim como hoje, uma instituição preparatória da cidadania. Em função das constantes guerras entre as cidades-estado, a preparação física e guerreira dos jovens era extremamente valorizada. A prática de ginástica, por exemplo, visava formar cidadãos fortes, sadios e combativos, que defendessem militarmente suas cidades. (RAMOS, 1982).

A criança grega do sexo masculino iniciava seus estudos a partir dos sete anos de idade, e era acompanhada por um escravo, o pedagogo, à um local denominado de *palestra*, local este onde se praticava exercícios físicos. Sob a orientação do pedótriba (instrutor físico), a criança era iniciada em corrida, salto, lançamento de disco, de dardo e em luta, as cinco modalidades do pentatlo,

famosa competição dos jogos Olímpicos. Aprende assim a fortalecer o corpo e exercer o domínio sobre a si próprio, já que a Educação Física nunca se reduzia ao simples treino da destreza corporal, mas vinha acompanhada de questões morais e estéticas. (JAEGER, 1994).

Os valores envolvidos com o esporte permeiam toda a história da humanidade. Durante o período medieval, a atividade esportiva ficava restrita as justas, motivado pelo entendimento da igreja sobre os valores humanos. A aparição da criança como uma categoria social, somente se dá entre os séculos XIII e XVII, sendo apenas em temas religiosos, como da infância da Virgem Maria, dos Anjos e do Menino Jesus. Nos séculos seguintes - (XV e XVII), foram aparecendo em retratos reais infantis em efígies funerárias.

No século XVII, por exemplo, surge o interesse específico pela criança - nos alertando para o fato de que “a atenção especializada à criança pode parecer uma conquista, mas é também um esfacelamento de sua realidade e de seu mundo, pois o seu espaço se tornou especializado, portanto limitado” (REDIN, 1998).

No início do século XVIII, o sistema educacional Inglês era baseado nas chamadas Public Schools, escolas destinadas aos filhos dos aristocratas. Os jogos eram praticados nos períodos de tempo livre dos estudantes, criavam um grande problema, pois sua violência e vulgaridade comprometiam a imagem do tradicional sistema de ensino britânico. (GONZALES, 1993).

A literatura mostra que o esporte moderno foi regulamentado no início do século XIX, e teve a sua origem em jogos populares e em atividades recreativas praticadas pela nobreza britânica. Nesse período, a Inglaterra passou por uma fase de grande organização social e evolução econômica em função das transformações geradas pela revolução industrial, que teve início por volta de 1770.

A revolução industrial ocorreu na segunda metade do século XVIII e encerrou a transição entre o feudalismo e o capitalismo. Surgindo a fase de acumulação primitiva de capitais e de preponderância do capital mercantil sobre a produção, caracterizada pelo processo de substituição das ferramentas pelas máquinas, da energia humana pela energia motriz, causando um enorme impacto sobre a estrutura da sociedade, esse processo de transformação foi acompanhado por notável evolução tecnológica e cultural.

Ao longo do século XIX a direção das tradicionais escolas britânicas, entre elas Eton, Harrow, Rugby, Wetminster, Shrewbury, Chaterhouse, St. Paul e Merchan Taylor deram início aos movimentos de reforma nas atividades praticadas no tempo ocioso dos alunos, mantendo-os dentro dos pátios e campos de propriedade da escola e não mais em bares, propriedades privadas e locais públicos, onde os mesmos geravam tumultos

A necessidade de regulação das atividades de ócio levou a uma reformulação das instituições educacionais ao longo desse século. Esse momento foi marcado pela utilização do esporte como parte da estratégia de controle das atividades dos adolescentes das classes dominantes e, em um período muito curto de tempo, transformou-se em um dos conteúdos curriculares mais importantes dessas instituições

Estas condições culturais acabaram por gerar uma necessidade de normatização de conduta e de regras no esporte, para acompanhar a evolução social que ocorria naquele contexto. ELIAS E DUNNING (1992) apontam que a concepção e organização do esporte moderno na Inglaterra estão intimamente relacionadas aos complexos processos sociais e políticos que viveram esta nação ao longo dos séculos XVII e XVIII, e justificam:

“No decurso do século XIX e, em alguns casos, mais cedo, na segunda metade do século XVIII, com a

Inglaterra considerada como um modelo, algumas atividades de lazer exigindo esforços físicos assumiram também em outros países as características estruturais de ‘desportos’. O quadro de regras, incluindo aquelas que eram orientadas pelas idéias de ‘justiça’, de igualdade de oportunidades de êxito para todos os participantes tornou-se mais rígido... A ‘desportivização’, em resumo, possui o caráter de um impulso civilizador comparável, na sua orientação global, à ‘curialização’ dos guerreiros, onde as minuciosas regras de etiqueta representam um papel significativo.”

A regulamentação e os valores pedagógicos do esporte moderno também foram transmitidos para a sociedade inglesa no século XIX. Os ex-alunos das Public Schools levaram o modelo esportivo para clubes, associações, empresas e para as igrejas. (SIGOLI, 2005).

Os processos de regulação a que foram submetidos os passatempos tradicionais pré-esportivos foram produto de assembléias de cursos e escolas, de discussões entre os estudantes até serem transformados em esportes. Exemplo disso é o futebol e o rugby. Como conseqüências foram sistematizados os códigos, os gestos apropriados e homologadas as similitudes e as variedades das diversas modalidades (GONZÁLES, 1993; ULMANN, 1982). O Pedagogo Thomas Arnold, que assumiu a direção do Colégio de Rugby, em 1828, é considerado um grande colaborador no processo de regulamentação e pedagogização das práticas esportivas.

A regulamentação do esporte reafirma a sua relação com o seu papel educativo. Este processo de adaptação pedagógica dos jogos populares acabou por formatar o esporte com as características da sociedade em que estava

inserido, reproduzindo-as em suas dinâmicas. Por esse motivo foi, e ainda é, utilizado como instrumento educativo, transmitindo valores importantes para a formação do cidadão apto ao convívio em sociedade (BRACHT, 1997)

Nesse contexto de sistematização e regulamentação do esporte, quadras, campos, piscinas e pistas converteram-se em verdadeiro celeiro de líderes que iriam atuar na indústria, na política, no exército, nas empresas comerciais e na administração do império colonial e a influência socializante dos jogos era enfatizada para promover liderança, lealdade, cooperação, autodisciplina, iniciativa e tenacidade, qualidades necessárias à administração do Império britânico.

Em algumas décadas uma geração originária dessas instituições de ensino aristocrático, a chamada *crístandade muscular* (MANGAN, 1986), conquistou postos de direção no governo, no parlamento, na igreja, em empresas privadas e na educação e difundiu com muito êxito a nova mensagem esportiva. Segundo esse autor desde que o Império britânico se estabeleceu as *public schools* tornaram-se seu suporte.

Os alunos oriundos das *public schools* subscreviam totalmente o imperativo ético imperial. Eles desempenhavam o papel de agentes de persuasão da hegemonia, ou seja, eram executores autocratas, com capacidade para impor seu ponto de vista exercendo o papel moral não pela força, mas pela autoridade: ocupavam os púlpitos das igrejas, participavam das competições esportivas, da caçada na selva, realizavam palestras em escolas ou escreviam os editoriais dos periódicos oferecendo à sociedade sua versão da realidade. Os formandos das *public schools* serviam para legitimar as convicções dominantes, conquistando a juventude e criando unidade no terreno da ideologia

A força do movimento esportivo é notória e faz-se notar não apenas no ambiente escolar, mas em toda a sociedade no século XIX e esse movimento se expandiu para todo o mundo durante o século XX, e possibilitando o surgimento de outros modelos educacionais, inspirados ou referenciados nesses modelos das *public schools* inglesas, sendo um deles de grande influência em nossa sociedade, o Olimpismo, que surgiu como um projeto educacional e se desviou para uma grande competição mundial.

5.2 Olimpismo

Paralelamente ao sucesso educacional inglês no século XIX, baseado na sistematização do esporte, a França que passava por uma crise educacional, sobre a necessidade de definir um novo modelo educacional para ter um referencial na reestruturação de seu sistema. Assim como o modelo esportivo britânico desenvolvido nas escolas aristocráticas, o desenvolvimento da filosofia educacional se fez através do denominado Olimpismo tornando-se uma evidência histórica da função formativa do esporte. Justificando que o esporte sempre teve e têm seus objetivos voltados para a educação de crianças e jovens e ainda merece esse crédito.

SIGOLI (2005) descreveu que os valores educativos do esporte foram amplamente divulgados por um movimento pedagógico humanista, que se desenvolveu no final do século XIX. O Olimpismo ou Ideário Olímpico foi o conjunto de idéias desenvolvidas pelo pedagogo francês Pierre de Coubertin. O movimento teve por objetivos promover uma reforma educacional com base na prática do esporte e também restaurar os Jogos Olímpicos como um elemento de promoção da paz entre os povos do mundo.

Embora durante o século XIX tivesse ocorrido um grande desenvolvimento das ciências humanas e da produção de idéias, os conflitos ainda eram resolvidos de forma brutal por meio da guerra. TAVARES (2003) aponta que o estabelecimento do Movimento Olímpico coincide com a criação e proliferação de um amplo espectro de organizações de cunho internacionalista, cujo principal objetivo era a promoção da paz.

As organizações internacionalistas buscavam a resolução de conflitos, tanto de ordem interna como externa, pelo uso da razão e das leis, e não pelas armas. A competição esportiva era uma forma racionalizada de conflito, sem o uso da violência. E em 1894 em Paris, teve início o congresso esportivo-cultural, no qual Coubertin apresentou a proposta de recriação dos Jogos Olímpicos.

A discussão sobre a necessidade de uma revolução pedagógica teve muito pouco interesse na época e pouco representou aos dirigentes esportivos. Coubertin buscou temas afins para organizar um grande congresso onde as questões educativas do esporte pudessem ser discutidas. A importância de fazer um acordo sobre a definição do amadorismo, para que os atletas de todas as nações pudessem competir sobre as mesmas regras e condições, chamou a atenção dos técnicos esportivos, permitindo a Coubertin convocar um grande encontro para discutir o assunto.

Coubertin precisava de algo mais para cativar a imaginação das pessoas com cultura suficiente para entender suas idéias e dinheiro bastante para assegurar o êxito inicial. Pautado na história dos jogos antigos da Grécia Clássica, Coubertin fundiu os ideais educativos reformistas às idéias de realização de um grande festival esportivo quadrienal, que teria por finalidade reunir todos os povos do mundo em uma festa harmônica embebida de valores construtivos, tais como a promoção da paz. Todas envolvidas com os seus ideais educacionais,

Coubertin, restabelece os Jogos Olímpicos como propaganda para o Olimpismo (HENRY, 1955).

5.3 O surgimento dos Jogos Olímpicos

O termo Olimpismo refere-se ao conjunto de valores pedagógicos e filosóficos do Movimento Olímpico, e não aos aspectos formais e/ou burocráticos que sustentam a instituição e o fenômeno olímpico. Desde seu primeiro congresso em 1894, quando o Comitê Olímpico Internacional (COI) foi formado, até sua saída em 1925, Coubertin não mediu esforços para convencer o COI a regulamentar seriamente a favor da Educação Física e esportiva.

TAVARES (1999) postulou que os Jogos Olímpicos eram para seu reinventor a institucionalização de uma concepção de práticas de atividades físicas que “transformava o esporte em um empreendimento educativo, moral e social, destinado a produzir reflexos no plano dos indivíduos, das sociedades e das nações”, uma concepção que expressava a formação humanista e eclética de Coubertin. E, é justamente o ecletismo uma das chaves para se compreender a lógica interna do *corpus* de valores do Olimpismo, uma vez que a definição contida nos Princípios Fundamentais da Carta Olímpica (COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL, 2001) é pouco precisa. Da COSTA (1999) afirmou ser uma filosofia *em processo* durante o tempo de vida de Coubertin, o que tem levado estudiosos do tema a discussões extensas e inconclusivas (LENK, 1976; SAGRAVE, 1988; GRUPE, 1992).

Nos congressos realizados pelo pedagogo Barão de Coubertin antes de 1925, o mesmo abordou temas relacionados à promoção de seus objetivos educacionais esportivos, porém, Coubertin, próximo de sua saída do COI, começou a relatar que a instituição nunca seria capaz de desenvolver suas idéias.

O pedagogo francês comentou, em um de seus discursos, que o Comitê Olímpico Internacional estava preocupado com o constante crescimento técnico do esporte, e era incapaz de continuar a tarefa educacional derivada do período de sua fundação (SIGOLI, 2005).

A discussão dos valores educativos do esporte mostra-se atual em função dos recentes esforços para a realização de programas que retomam os ideais olímpicos de Coubertin, desenvolvidos no final do século XIX. Essas ações demonstram que o intento do pedagogo humanista francês ainda pode ser utilizado nas escolas do mundo contemporâneo para educar crianças e jovens, visando prepará-los para uma melhor adaptação à vida cotidiana em sociedade, através do uso das atividades físicas e esportivas a fim de promover a educação integral no ambiente escolar.

5.4 Esporte Educacional

A partir das Olimpíadas de Helsinki em 1952 quando da participação da antiga União Soviética - URSS nos jogos olímpicos transformou as disputas esportivas na mais importante mídia de propaganda política dos países, no confronto ideológico oriente versus ocidente. Esse acontecimento se deve ao fato de os norte-americanos, que até então dominavam amplamente todas as provas olímpicas, terem sido superados pelos soviéticos, que terminaram obtendo maior número de medalhas.

A partir dessa Olimpíada o esporte foi visto como um fenômeno social, com potencial de mudanças de estruturas políticas e de reforços sobre as ideologias daquela época.

No Brasil nesse mesmo período, enquanto o restante do mundo dedicava maior atenção ao movimento desportivo, continuava a manter a mesma

postura que fora estabelecida pelo decreto- lei 3.199 de 14 de abril de 1941. Este instrumento legal, defasado com a realidade brasileira, não fazia menção ao desporto escolar.

Tal situação duraria até 1975, quando o Governo Federal promulgou uma lei revogando o referido Decreto-lei e estabeleceu uma nova orientação e organização para o desporto nacional. Apesar dessa nova lei estruturar o esporte em âmbito nacional, ele faz apenas uma referência ao esporte escolar, não estabelecendo estrutura e forma de geri-lo (FANALI, 1981). Sem uma política pública para o desenvolvimento do esporte, o modelo de formação brasileiro de atletas apresentava-se nos clubes sociais, desvinculados, de uma política de formação a médio e longo prazo.

A partir do fracasso da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de Futebol de 1966 realizada na Inglaterra, a atuação esportiva brasileira passou a merecer a atenção das autoridades federais. A primeira providência foi encomendar um diagnóstico da Educação Física e Desportos em todo o território nacional para a então Divisão de Educação Física do MEC.

Com base nesse diagnóstico, algumas medidas foram tomadas, decorre daí o surgimento do esporte escolar, em que a política do Governo Federal determinava que a iniciação esportiva começaria a partir do 11 anos de idade, quando o ponto essencial era uma orientação para as atividades esportivas de massa ou para a competição de alto nível, dentro do setor escolar. Recomendava, ainda, a política, que a maior parte dos investimentos deveriam ser orientados para a Educação Física (FANALI, 1981).

Essa ação do Governo Federal teve uma clara preocupação de aumentar a base esportiva do país através das aulas de Educação Física. Esse período conhecido como tecnicismo ou mecanicista na história da Educação Física Brasileira. Era baseada em pleno treinamento esportivo, independente de aptidão

ou desejo dos alunos. Daí uma clara confusão e conflito entre os conceitos sobre Educação Física e Esportes.

Em busca de favorecer o surgimento dos talentos esportivos escolares, foi criado os Jogos Escolares Brasileiros – JEB's, atualmente denominado Olimpíadas Escolares e vinculado o Comitê Olímpico Brasileiro – COB. Por exemplo, moldado por uma política desvairada e tortuosa quanto à formação esportiva base no país.

A partir do surgimento do esporte escolar de fato no Brasil, diversos pontos são levantados diariamente acerca do tema, pois a polêmica acerca desse assunto esta na utilização das aulas de Educação Física para esse fim, que apesar das novas abordagens pedagógicas existentes apontando as inúmeras funções da Educação Física enquanto educação, muitos ainda a tem como espaço para preparação técnica/esportiva de alunos. Outra questão sobre o esporte escolar é sobre a iniciação e a especialização precoce, e também sobre os modelos de competição que são em absoluto nos moldes da competição adulto, e em poucos casos com pouquíssimas adaptações que são sobre o peso da bola e o tempo de jogo.

O conceito e as virtudes do esporte escolar se encontram amplamente divulgados com a ajuda da onipresente mídia esportiva especializada, que faz dos jogadores semideuses, que da noite para o dia se tornam imortais e milionários, seduzindo crianças e adolescentes a esse mundo de ilusões. Outro problema enfrentado é a falta de discussões sobre a Educação Física Escolar, não sendo comum encontrarmos o tema rendimento esportivo como preocupação central dos professores, dado a um senso comum disseminado a partir de críticas ao desporto surgidas na década de 80 (SANTOS, 1998).

Ainda existe uma ambigüidade na identidade do esporte escolar, pois o valor educativo da pratica esportiva competitiva não foi demonstrado. Basta

observar que a competição exige do jovem uma preparação adequada a sacrifício pessoal para se atingir o objetivo almejado, sem perder de vista que este jovem deve saber lidar com as situações de forma a obter o sucesso desejado (DE ROSE JUNIOR, 1996).

SIGOLI (2005) descreve que o esporte tido como um instrumento no processo de educação de jovens e crianças é um tema bastante discutido na atualidade. Existe uma concordância entre educadores, técnicos, pais e ex-atletas que afirma ser de grande importância a prática esportiva na formação educacional e social dos jovens. Essa corrente confunde-se entre pesquisas, reflexões e do senso comum da população, deixando a idéia de que o esporte é benéfico para a educação em diversas circunstâncias e de forma incontestável.

É comum o pensamento de que o esporte ensina a conhecer e a respeitar as regras, a ter autoconfiança, a promover uma rotina de trabalho além de desenvolver a auto-estima e a capacidade de auto-superação. Os valores atribuídos as atividades esportivas nas escolas são aqueles que podem contribuir para o desenvolvimento do caráter da pessoa, como a aquisição de regras de conduta, normas de comportamento e valores sociais, que fundamentam nossa cultura. As atitudes de perseverança, de disciplina e de cooperação trazidas junto com o esporte, contribuem para a formação da personalidade.

OSWALD (1999) afirma que o esporte é uma excepcional ferramenta de valor educacional, contribuindo para a formação do caráter e para a realização pessoal, seria também um excelente meio de socialização, desenvolvendo virtudes e proporcionando situações que serviriam de aprendizado para a vida cotidiana, adaptando melhor o indivíduo para o convívio em sociedade.

SAGE (1998) descreve ainda que o envolvimento esportivo é uma excitante forma de expressão humana, muitas pessoas encontram no esporte uma fonte de grande alegria, prazer, divertimento e auto-satisfação e os valores e

crenças dos jovens atletas são moldados nestas experiências. Cria-se assim a expectativa de que os valores educativos do esporte beneficiam a própria educação global do indivíduo. Contudo, a realidade que o esporte possui apenas virtudes na formação do indivíduo e que tais aprendizagens podem ser transferidas imediatamente para a educação formal pode ser uma visão simplista deste fenômeno.

SIMÕES (2002) descreve o cenário esportivo como sendo mais complexo entre os que ensinam, interferem, influenciam e os que passam por processos de formação e desenvolvimento em instituições sociais, porque o esporte se desenvolve a partir de uma relação existente entre as famílias, as escolas e os clubes esportivos.

O sistema educacional busca constantemente por mecanismos, ferramentas para que possam auxiliá-lo no processo de formação. Mas, falta ainda aos gestores de processos educacionais compreenderem a forma como o esporte deve ser utilizado para atender as expectativas pedagógicas demandadas em cada contexto social.

5.5 O esporte na escola

Um dos primeiros locais que permitem o contato da criança com o esporte é na escola, mesmo porque os grandes centros urbanos não dispõem de espaços coletivos ou instituições que permitam de maneira efetiva sua prática, e a escola transforma-se então na melhor opção, senão a única.

BETTI (1991) ressalta que, entre 1969 e 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, através do intermédio do

Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED). Na percepção do autor, a elevação do esporte “ao primeiro posto nas preocupações nacionais” levou definitivamente a esportivização da Educação Física Escolar.

O Esporte se tornou oficialmente a razão das práticas e atividades físicas na escola nas décadas de 70 e 80, havia uma ideologia ufanista governamental, que propiciou a criação de uma política pública de esporte, advinda de um fracasso esportivo, que foi a copa do mundo de 1966 na Inglaterra. A necessidade de haver um pensamento acerca da formação esportiva no país. E o modelo apresentado através do PNED é a formação em massa de atletas através das aulas de Educação Física utilizando-se de conteúdo esportivo, para a formação da base esportiva no país.

A partir da década de 90, houve o desenvolvimento de diversas concepções e entendimentos sobre a Educação Física, denominadas abordagens pedagógicas e todas criticam veementemente o modelo esportivista da Educação Física, pois esse modelo não condiz com a atual demanda social, principalmente após a promulgação da constituição de 1998 e a Leis de Diretrizes e Base da Educação, onde o eixo norteador é a inclusão social e a valorização da cidadania.

As críticas ao modelo desenvolvido na escola que era o esporte escolar foram contundentes, cuja repercussão sugeriu a exclusão do esporte do conteúdo da Educação Física. Outro ponto dessas críticas foi o de estabelecer os méritos de cada atividade, definindo epistemologicamente a área de cada fenômeno, Educação Física e Esporte.

A partir dessas definições, houve um entendimento que as atividades esportivas deveriam ter seu próprio espaço, e a Educação Física outros objetivos, diferente daquele de formação de base esportiva nacional.

PAES (2002) indica que, o esporte na escola é importante por várias razões: ser um dos conteúdos da Educação Física, de ser a escola uma agência de

promoção e difusão da cultura e até mesmo por uma questão de justiça social, uma vez que em outras agências o acesso ao esporte será restrito a um número reduzido de crianças e de jovens clientes de academias e/ou de escolas de esportes.

Nas escolas o esporte pode ter diferentes formas de organização e abordagens. SIMÕES, BOHME e LUCATO (1999) sustentam a idéia de que, as manifestações esportivas no período de vida escolar do adolescente são diversas, indo desde as orientações educativas das práticas escolares esportivas, passando pelas práticas esportivas escolares até institucionalização dos jogos estudantis.

A definição de termos faz-se necessário para que haja uma compreensão apropriada do fenômeno estudado. LUCATO (2000) define que a prática escolar esportiva refere-se ao esporte enquanto um dos conteúdos a ser desenvolvido pela Educação Física dentro do currículo escolar, enquanto práticas esportivas escolares são atividades extracurriculares que podem ser denominadas turmas de treinamento esportivo, com finalidade de representação escolar em competições ou não.

As práticas escolares esportivas e práticas esportivas escolares são extremamente diferentes, incluindo-se nestas particularidades os meios, as finalidades, e a forma de participação dos alunos. Portanto, é fundamental observar-se o fenômeno da prática esportiva escolar com um enfoque diferenciado da Educação Física, bem como é preciso diferenciá-lo também do enfoque do clube e do esporte profissional. Este olhar específico, com características próprias é decisivo para que não se cometa o equívoco de investigar o fenômeno de maneira enviesada, afirma SANTOS (2003).

MACHADO (2006) afirma que na iniciação esportiva é importante a adoção do jogo, acentuando-se sempre sua dimensão lúdica, não se subordinando às vitórias ou às derrotas, mas abrindo um universo maior dando-lhe um valor

educacional. Só assim pode-se tê-lo como elemento central no desenvolvimento esportivo da criança, indo além de uma simples iniciação esportiva, e considerando-o como elemento formativo, com valores educacionais e culturais.

PAES (2002) indica que, o esporte na escola é importante por várias razões: ser um dos conteúdos da Educação Física; ser a escola uma agência de promoção e difusão da cultura, uma vez que em outras agências o acesso ao esporte será restrito a um número reduzido de crianças e de jovens clientes de academias e/ou escola de esportes.

As formas de interpretação de utilização do esporte são diversas no âmbito escolar. Exemplo disto é que o conteúdo da Educação Física, enquanto disciplina é obrigatória e curricular. Emprestando do esporte os seus gestos, movimentos, valores e estrutura para um alcance educacional superior, em busca da filosofia pedagógica daquela sociedade.

O Esporte na escola como prática extracurricular encontra em si mesmo a relação ensino aprendizagem das diversas modalidades esportivas ou ainda na iniciação esportiva multiesportiva. As equipes de treinamento e representação escolar, espaço tradicional e desejado pela maioria dos jovens estudantes em poder integrarem essas equipes de representação nas diversas competições inter escolares, são difundidos e usados como propaganda para captação de novos talentos, a competição não só é uma prática comum, como desejada por todos os alunos/atletas que almejam integrar a equipe de representação escolar.

5.6 O esporte como agente do processo educacional – benefícios e críticas

É plenamente reconhecido o valor educativo e cultural do esporte na atualidade, como da mesma forma, sabemos que o esporte é um dos fenômenos sociais mais importantes do século XX. O esporte fomenta na criança e

adolescente a maturidade, o crescimento e o desenvolvimento de suas capacidades físicas e psicológicas.

Mas o acúmulo de conhecimento acerca do tema desenvolvido nas últimas décadas não permite que se façam as afirmações de senso-comum, como por exemplo: “Esporte é Saúde”, “ Esporte é Educação” e assim por diante. Os benefícios do esporte só são obtidos quando ele é apropriadamente praticado. De nada adianta estimular a prática esportiva se ela é feita de forma inadequada. Portanto, além de motivar e sensibilizar para a prática esportiva é preciso orientar essa prática de forma apropriada. Infelizmente, os fatos mostram que não é essa a realidade, descreve TANI (2000)

SHIGUNOV (2000) define a expressão esporte escolar não sendo nova e nem muito em desuso, mas com muito significado enraizado em alguns países, entre eles, Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina, Portugal, e é entendido como forma de oportunizar os mais dotados, com mais capacidades físicas, para uma prática sistematizada, mais exigente e menos diversificada, sendo a especialização das destrezas, julgadas e requeridas para tal, qualidades de bases, qualidades de concepção.

O esporte escolar sofre diversas críticas sobre a sua posição de desenvolvedor de valores, pois como KUNZ (1994), BRACHT (1997) e DE ROSE JUNIOR (2002) reforçam a influência negativa do modelo esportivo de rendimento no processo educacional, pois os objetivos de transferência de valores via prática esportiva ficariam marginalizados em função da importância dada ao resultado esportivo.

Em um estudo realizado junto a uma grande escola de rede pública de ensino da cidade de Florianópolis, BASSAN, TORRI E VAZ (2003), revelam que o esporte praticado na escola apresenta uma situação de conflito entre o rendimento esportivo esperado dos alunos/atletas e o aprendizado de “bons

valores” por meio da prática esportiva. Essa divergência procura ser conciliada pelo técnico com discursos moralizantes e edificantes, mas a dinâmica do esporte, treino e jogos, acabam fazendo com que prevaleça a valorização da vitória afirma SIGOLI (2005).

Outra visão sobre a utilização do esporte com fins educacionais é a da institucionalização desportiva, pois impede que mesmo o esporte, mas especialmente o Movimento Humano, possa servir de meio para uma efetiva ação sócio-educacional crítica com os educandos. A redução dessas possibilidades se deve, em primeiro lugar, aos princípios básicos constitucionais do esporte de rendimento, especialmente os princípios da sobrepujança e das comparações objetivas afirma KUNZ (1994).

Ainda citando KUNZ, a autora descreve que o esporte hoje, no contexto escolar, necessita de muito mais reflexão e compreensão do que ação/prática. A tematização do esporte nas aulas de Educação Física deve ser no sentido dos educandos poderem entender, compreender, este fenômeno sócio-cultural, o que não pode acontecer somente pela sua ação prática, mas principalmente pela ação reflexiva. A melhor compreensão do esporte como fenômeno sócio-cultural auxiliará os educadores e educandos a melhor compreenderem a própria realidade social, pois o esporte não só faz parte como cumpre um papel importante em cada contexto social.

Nesse sentido, KORSAKAS (2002) defende uma prática esportiva educativa em que a criança não seja apenas um objeto dos interesses de seus pais e técnicos. Esses interesses, voltados ao resultado, à performance, muitas vezes expõem a criança a uma homogeneização da prática, apoiando-se exclusivamente no treinamento de equipes esportivas. Esse tipo de prática acaba por exigir a perfeição do gesto técnico e o rigor tático, reprimindo a capacidade criativa da criança e ignorando suas potencialidades e limitações individuais. O

modelo a ser seguido, perpetuado por KORSAKAS é um modelo esportivo educativo no qual a criança participe do processo de construção do conhecimento por meio da resolução de problemas sugeridos, cabendo ao adulto a função de facilitador do processo educacional. Promovendo uma prática esportiva emancipatória, participativa, cooperativa, que estimule a criatividade e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, em uma educação pensada de forma integral.

Há vertentes acadêmicas que defendem o esporte competitivo escolar como instrumento de educação, mas todos com a ressalva das devidas adaptações necessárias, excluindo o modelo esportivo de alto rendimento.

BRACHT (2000) descreve que o esporte de rendimento traz a sua estrutura interna os mesmos elementos das relações sociais da sociedade contemporânea: forte orientação ao rendimento e à competição, seletividade via concorrência, igualdade formal perante as leis e regras. Em função dessas características, a prática esportiva deve ser adaptada ao ser incluída em um processo educacional. A implantação de uma prática que segue o modelo adulto de rendimento pode disseminar valores pouco construtivos à educação, além da exclusão dos menos habilidosos e de frustrações causadas por comparações objetivas sobre o rendimento do aluno/atleta, que pode estar em diferente fase de formação e de prontidão maturacional. Para ser incluído em um ambiente educacional, o esporte deve ser tratado pedagogicamente.

5.7 Competição Escolar

Atualmente, a competição infantil em seu maior número de participantes se encontra nas escolas, com inúmeras competições e com diversos programas de treinamento. LUCATO (2000) afirma que 61% dos jovens iniciam a prática

desportiva dentro da escola. Como definição podemos citar FELKER (1998) afirma ainda que esporte escolar competitivo é uma atividade extracurricular que pode ser denominada “turma de treinamento esportivo”, com finalidade de representação escolar em competições ou não.

MATVEEV (1997) diz que o treino desportivo, como fenômeno pedagógico, é um processo especializado da Educação Física orientado diretamente para a obtenção de resultados desportivos. Trata-se de um processo de Educação Física “através do desporto” e por meio do desporto. Exemplo disto são as competições escolares que estão se desenvolvendo de uma forma acelerada e constante, principalmente pela divulgação na mídia, que incentiva a busca da fama, do dinheiro e do sucesso.

A utilização indiscriminada do esporte como veiculador de produtos, e a proliferação de campeonatos curtos com o único objetivo de promover um produto ou uma marca sem a menor preocupação com o desenvolvimento pedagógico, somente o viés econômico, deturpam em muito o objetivo das competições escolares.

Nos jogos escolares desenvolvidos em todos os níveis e segmentos sociais e geográficos, uma das características que é assumida pela escola e ou pais/professores é a supervalorização do vencedor em detrimento dos perdedores, a começar pela discriminação que sofreram ou sofrem todos aqueles que, na escola, são incapazes de vencer, em se tratando de selecionar elementos para representar a instituição em eventos esportivos.

Ao ingressarem nas equipes de treinamento da escola, o jovem atleta leva consigo uma grande responsabilidade em representar a instituição em diversos torneios e campeonatos. Quando um atleta, ao se agregar ao grupo esportivo deve se adaptar a cultura já existente. SIMÕES (1996) citando OLMSTED (1970) afirma que todo o grupo tem sua própria sub-cultura, uma versão selecionada e

modificada de alguns aspectos da macro cultura esportiva, se organizando e se distinguindo pela originalidade de suas relações sociais e funcionais. Afirma ainda que eles incorporaram todo um esquema arquitetado nos valores culturais, sociais, ideológicos, econômicos e políticos da instituição maior. Por conseguinte abrangendo questões que envolvem a vida cotidiana das equipes. Logo, oferecendo uma dimensão configurada de análise dos fenômenos externos e internos que norteiam o comportamento coletivo das equipes esportivas.

Os papéis dos indivíduos membros de uma equipe são definidos como a promulgação de direitos e deveres ligados a ela, conforme CHAPPUIS & THOMAS (1988) pela coerência orgânica e funcional das equipes, cuja capacidade de produtividade depende dos níveis de integração das equipes no projeto global da instituição e nas exigências das forças externas que administram e controlam o esporte.

Não é mero acontecimento que as equipes representam o ponto crucial dos vínculos entre o sistema maior em relação ao menor. Isto significa que uma equipe se apresenta, conforme SIMÕES (1990) como um micro sistema social, cujo elemento de definição é a capacidade de produtividade, implicando assim o papel apurado do técnico e atletas de toda uma equipe, conseqüentemente, a uma determinada sociedade como macro sistema social que interfere sobre o comportamento da escola, das equipes e do indivíduo.

A capacidade de interagir e produzir, que são elementos essenciais do êxito coletivo são interdependentes de um conjunto de fatores institucionais, grupais, individuais e de condições situacionais ligadas com aproximação cultural, afetividade e ação de comando dentro das equipes. As pressões que o atleta sofre ao integrar uma equipe de competição escolar, a cobrança do técnico, dos pais, dos colegas e da instituição, são constantes e intensas, e se toda a equipe possui uma identidade social e requer ações interativas e cooperativas,

além de um contínuo sistema de rendimento, as variáveis sociais e psicológicas individuais influem em relação as variáveis coletivas, tais como a relação entre o grau de competitividade intragrupo e a atuação da equipe como um todo organizado (SIMÕES 1990).

CHAPPUIS & THOMAS (1998) demonstraram, por outra parte, que as tensões internas dentro das equipes podem ser equilibradas, e se convertem em um fator dinâmico quando sua intensidade não for maior que os laços afetivos que unem indivíduos membros.

SANCHES (1995) alerta para os perigos do esporte escolar, na demasiada importância dada à vitória a qualquer custo, promovendo um incremento do estresse nos alunos/atletas, o aumento da violência do jogo, a pressão em cima de novos talentos com relação ao êxito esportivo, a falta de iniciativa pessoal no jogo e o aumento do rigor nos treinamentos e competições.

O esporte escolar e suas competições só fazem sentido quando estiverem inseridas dentro de um projeto pedagógico e orientado ao desenvolvimento do adolescente, as cobranças demasiadas por resultados e os insucessos sistemáticos podem ter consequências psicológicas no desenvolvimento da criança e resultar em baixa auto-estima, depressão e níveis excessivos de ansiedade (MATVIENKO, BRISLIN, HUNTER, BRINER, NYLAND, REESER, 2000).

5.8 Estresse

As primeiras referências à palavra estresse significando “aflição e adversidade”, datam do século XIV. Esse vocábulo, que tem sua origem no latim e passou a ser utilizado em inglês para designar “opressão, desconforto e adversidade” (LIPP, 1996).

No século XIX, especulações começaram a serem feitas sobre uma possível relação entre eventos emocionalmente relevantes e doenças físicas e mentais, porém esta noção não recebeu maior atenção científica. Anos mais tarde, já no século XX, novamente a idéia da ligação entre eventos estressantes e doenças foi retomada. Essas investigações sobre o estresse começaram com Cannon e Hussay, e tiveram uma grande ênfase no período entre 1950 e 1970, quando se iniciou o desenvolvimento de um corpo de conhecimento científico básico sobre esse fenômeno.

O estresse se apresenta com destaque nos pensamentos do austríaco Hans Selye e o sueco Von Eüler. Eles se tornaram referências obrigatórias em qualquer estudo sobre estresse. Na verdade o organismo humano encontra-se em equilíbrio estável em relação ao meio ambiente sendo que esta estabilidade modifica-se por qualquer alteração ambiental. Estas alterações ambientais são na forma de estímulos como: o calor, os exercícios físicos, as emoções, as infecções, etc, sendo que para cada estímulo há uma resposta conhecida. Com base em um grande número de experiências e observações de diversos autores, os estímulos, em relação ao organismo humano são:

- a) estímulos débeis: quando não acarretam conseqüências;
- b) estímulos médios: apenas excitam;
- c) estímulos médios para fortes: provocam adaptações;
- d) estímulos muito fortes: causam danos.

O organismo humano, quando estimulado, imediatamente responde com mecanismos de compensação para manter as necessidades fisiológicas. Havendo uma relação entre a adaptação de estímulos de treinamento e o fenômeno de estresse, o que é explicado pelo princípio científico de adaptação e sobrecarga. Sua definição em relação ao estresse é descrita por SELYE (1965) : “Estresse ou Síndrome de Adaptação Geral (SAG) é a reação do organismo aos estímulos que

provocam adaptações ou danos ao mesmo, sendo que esses estímulos são denominados agentes estressores ou estressantes”

O relevante nos estudos do estresse são as perspectivas de conclusão das investigações de EÜLER (1969), que verificou em seu estudo que os agentes estressantes, independentemente de suas naturezas, provocam no organismo um aumento da secreção de catecolaminas (adrenalina e noradrenalina). A eliminação através da via urinária da adrenalina e noradrenalina após a ação dos mecanismos de compensação fisiológica de organismos estimulados por agentes estressantes é um indicativo do estresse. Exemplo disso, é que EÜLER (1969) observou três tipos de estresse, de acordo com a origem dos estímulos estressantes:

1. O estresse físico;
2. O estresse bioquímico;
3. O estresse mental.

Selye, em 1926, observando um conjunto de queixas e sintomas como falta de apetite, pressão alta, desânimo e fadiga, concluiu por uma síndrome à qual deu pela primeira vez o nome de estresse (LIPP, 1996; MORAIS, 1997). Os trabalhos de Selye foram muito influenciados por dois fisiologistas: Bernard, que em 1879, sugeriu que o ambiente interno dos organismos deve permanecer constante apesar das mudanças no ambiente externo - e por Cannon, que em 1939, sugeriu o nome de “homeostase” para designar o esforço dos processos fisiológicos ao manter um estado de equilíbrio interno no organismo. Selye, utilizando desses conceitos, definiu o estresse como uma quebra neste equilíbrio interno (LIPP, 1996).

SELYE (1965) percebeu que o estresse se tratava de uma reação somatopsíquica ou psicossomática, com variados aspectos, que compunha a

síndrome do esforço desgastante. À época, deu-se ao estresse, uma definição que era aproximadamente a seguinte: “desgaste excepcional e geral da saúde somatopsíquica”. Entendia-se que o ser humano tinha necessidade de equilíbrio ou harmonia energética fundamental, que permitia um entrosamento do funcionamento de diversos órgãos e a relação do psíquico com o somático. Desde aquela época são apontadas causas neuropsíquicas do estresse, as situações de ambigüidade e insegurança, amedrontamento, subtração do poder do indivíduo sobre a disposição de seu cotidiano, irritações variadas, excitações bruscas ou continuadas, estados de confusão ou de imensa felicidade, pois a intensidade das boas emoções também pode levar ao estresse (MORAIS, 1997).

O estresse é um processo e não uma reação única, pois acontece no momento em que as pessoas são sujeitas a uma fonte de estresse. O fato é que esse longo processo bioquímico da origem a outros processos como a taquicardia, mãos suadas, dor de cabeça, sudorese excessiva, tensão muscular, boca seca, respiração ofegante e sensação de estar alerta. No desenvolvimento do estresse, as diferenças nas reações individuais manifestam-se de acordo com as disposições genéticas do indivíduo, potencializadas pelo enfraquecimento desenvolvido no decorrer da vida em consequência de acidentes ou doenças (LIPP, 1996).

Nesse processo de sintomas descritos, o estresse apresenta várias definições, tais como: qualquer situação de tensão aguda ou crônica que produza uma mudança de comportamento físico e no estado emocional do indivíduo. Esse estado gera uma resposta de adaptação psicofisiológica que pode ser positiva ou negativa.

As respostas negativas são aquelas que geram doenças e as respostas positivas são aquelas cujas mudanças estão dentro da capacidade de resistência do organismo, produzindo pouco ou nenhum efeito sobre o funcionamento do

corpo. É uma força, tensão, pressão e compressão, ou ainda, um estado físico ou psíquico carregado de energia. Tal força ou tensão é capaz de produzir uma adaptação no organismo do indivíduo, geralmente na forma de mudanças comportamentais ou de sinais e sintomas que podem estar presentes nos sistemas cardiovascular, motor, digestivo, nos músculos esqueléticos, cabelos e até a forma como o indivíduo se comporta com relação aos outros (MOLINA, 1996).

LIPP (1996) definiu o estresse como “uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrita, amedronta, excita ou confunde, ou mesmo que a faça imensamente feliz”. Em termos celulares, podemos dizer que o estresse é um instante de energia que é gasta mais rapidamente do que é substituída pelo organismo (MOLINA, 1996).

BARBANTI (1994) define o estresse como qualquer situação pela qual o equilíbrio homeostático do corpo é perturbado. O estresse pode ter a forma de dor, infecção, adversidade, alguma força deteriorante, ou ainda, vários estados anormais que tendem a perturbar o equilíbrio fisiológico normal do corpo. Completando definindo que como uma reação emocional negativa quando a auto-estima é ameaçada. Por conseguinte, pode ser definida também quando um desequilíbrio é percebido entre as exigências do rendimento na competição e a capacidade própria do executante para atender satisfatoriamente aquelas exigências. Se manifesta quando as conseqüências das falhas são avaliadas pelo executante como importantes.

O estresse sempre esteve presente na vida do homem. O homem primitivo vivia sob o efeito dele para sobreviver ou em situações ameaçadoras como lutas entre tribos. O homem contemporâneo também vive sob estresse. As situações são bem diferentes da antiguidade. A falta de tempo para cumprir compromissos,

luta por empregos, despesas, violência nos centros urbanos, etc. O homem moderno, portanto, é submetido constantemente a períodos de estresse. Esses períodos não são tão intensos como aqueles que afetavam o homem primitivo, mas provavelmente ocorrem com mais frequências de tal forma que é retroalimentado constantemente a resposta de “ficar alerta de forma permanente”, denominado de “estresse antecipatório” (MOLINA, 1996).

5.8.1 Neurofisiologia do estresse

As pessoas submetidas a fatores estressantes comumente demonstram excitação neural e conseqüentemente aumento da atividade muscular. A resposta ao estresse pode ser desencadeada a partir de um impulso visual, auditivo, olfatório e por processos cognitivos de memória relacionados com expectativas, suposições e atitudes simbólicas, ou ainda, por uma ameaça real ou imaginária que podem surgir em determinadas situações (MOLINA, 1996).

LIPP (1996) descreve os três eixos psicossomáticos do estresse que são: o neural, o neuroendócrino e o endócrino. O eixo neural, atuando através do hipotálamo, é o mais direto dos caminhos do estresse. Ele ativa somaticamente o ramo simpático e parassimpático do sistema nervoso autônomo, passa pela medula espinhal e atinge um órgão final. Quando a ativação neural é feita via sistema simpático, ela tem como efeito generalizado à estimulação do órgão final, enquanto a ativação via sistema parassimpático é relacionada à inibição. Os efeitos da ativação deste eixo são imediatos e passageiros.

No caso da situação de estresse perdurar por um período longo, outro eixo psicofisiológico é ativado: o neuroendócrino. Ele ativa a medula adrenal, produzindo catecolaminas. Existe um terceiro eixo que é responsável por uma fase ainda mais crônica do estresse, que é o endócrino, subdividindo-se em eixos: adreno-cortical, somatrotópicos, tireóide e pituitário-posterior. Para que este eixo

seja ativado, o estresse deve ser intenso ou muito prolongado, desta forma ele leva a ativação de centros no sistema límbico e posteriormente do hipotálamo por meio de mensageiros químicos e trajetórias neurais, que irão liberar o hormônio corticotrofina (CT).

Este hormônio estimula a glândula pituitária a sintetizar e liberar o hormônio adrenocorticotrófico (ACTH). O ACTH na corrente sanguínea alcança a medula supra-renal e promove a liberação de adrenalina, noradrenalina e cortisol, que vão alcançar seus receptores específicos nos músculos lisos e esqueléticos e no sistema cardiovascular (MOLINA, 1996).

O organismo reage inicialmente ao estresse aumentando sua atividade metabólica para adaptar-se às novas exigências, diminuindo o limiar de resistência e adaptação das margens de normalidade. Quando ultrapassa o limite de tolerância das estruturas orgânicas, leva a efeitos clínicos globais, podendo conduzir uma queda do funcionamento do sistema imunológico e expondo os indivíduos a alergias e infecções (MORAIS, 1997).

LIPP (1996) citando sobre o estresse:

“Quanto maior o estresse, maior fica o córtex das glândulas supra-renais e maior é a depauperação das mesmas. Esta depauperação é que contribui para o envelhecimento precoce da pessoa, pois as glândulas supra-renais são imprescindíveis para a homeostase do corpo, para o equilíbrio e bom funcionamento do organismo”.

LIPP (2003) ainda cita a apatia, depressão ou raiva prolongada; irritabilidade excessiva; angústia ou ansiedade; excesso de gases; boca seca; impossibilidade de trabalhar; pesadelos; sensação de nó no estomago; dúvidas

quanto a si próprio; mudanças de apetite; diarreia; aumento súbito de motivação; entusiasmo súbito; tédio; tiques; hipersensibilidade emotiva; MORAIS (1997) cita, ainda, a perda do senso de humor; náusea e má digestão; mãos frias, idéias fixas (monoidéias) e JACQUES(1993) cita o desgaste físico, fadiga muscular, e outros.

LIPP (1990) descreveu três fases para o estresse:

1º - **Fase de alerta ou de alarme** - inicia-se quando os indivíduos se confrontam com o agente agressor. A principal ação do estresse é a queda do equilíbrio interno (homeostase) em decorrência da ação exacerbada do sistema nervoso simpático e da desaceleração do sistema nervoso parassimpático em momentos de tensão. Isso mantém o organismo em estado de prontidão ou de alerta para lidar com situações causadores de estresse. O problema acontece quando a prontidão fisiológica não é necessária, ou quando é excessiva, como por exemplo, quando a tensão muscular ocorre em momentos em que não haveria necessidade de tal preparo. Quando o estressor tem uma duração curta, a adrenalina é eliminada levando ao restabelecimento da homeostase. Neste caso, o indivíduo sai da fase de alerta, sem complicações para o seu bem-estar.

2º - **Fase adaptativa ou de resistência** - quando o agente estressor é de longa duração ou sua intensidade é demasiada para a resistência do indivíduo, o organismo tenta restabelecer a homeostase de um modo reparador e entra na fase de resistência ao estresse. A energia adaptativa de reserva é utilizada na tentativa de reequilíbrio. Se essa reserva é suficiente, o indivíduo recupera-se e sai do processo do estresse. Se o estressor exige mais esforço de adaptação

ao indivíduo, o organismo enfraquece e se torna vulnerável a doenças psicossomáticas.

3º - **Fase de exaustão e da síndrome de enfermidade franca** - se dá por esgotamento das energias de reservas, onde reaparecem alguns sintomas iniciais e outros se desenvolvem (LIPP, 1996; MORAIS 1997). Várias situações podem provocar o estresse: desde uma simples inquietação até a repressão de atitudes e sentimentos. (MOLINA, 1996).

LIPP (1990) e MORAIS (1997) relatam outras classificações para o estresse podendo ser: exógeno, endógeno e misto:

- **exógeno:** é causado por pressões agressivas que vêm do ambiente para a pessoa, ou cujas causas sejam ao menos predominantemente externas (MORAIS, 1997). As fontes externas são aquelas representadas pelo que acontece na vida pessoal do indivíduo como trabalho em excesso ou desagradável, família em desarmonia, acidentes etc. (LIPP, 1996);

- **endógeno:** é originado nas concentrações conflituosas do emocional mais subjetivo, com seus muitos questionamentos e inquietações, às vezes com desvios de caráter sofridos e mantidos em subjugação pelas exigências éticas do consciente (MORAIS, 1997). Refere-se a como o indivíduo pensa, às crenças e valores que tem e como interpreta o mundo ao seu redor (LIPP, 1996);

- **misto** : combina pressões externas e internas, mostrando-se altamente desgastante. Esta última modalidade de estresse é a mais comum, dada à intensidade e constante comunhão do homem com seu mundo, de cada individualidade com seu entorno. Daí tantas alterações nervosas, psíquicas,

endócrinas e circulatórias levando o indivíduo a ficar mais sujeito a infecções por diminuir o número de células brancas (LIPP, 1996).

5.9 Padrão de Comportamento do Estresse do Tipo A

O primeiro livro a identificar e descrever o Padrão de Comportamento Tipo A e, também, mostrar como ele pode ser alterado de maneira drástica ou ser abolido, foi descrito por dois médicos cardiologistas, Meyer Friedman e Ray H. Rosenman, em São Francisco – USA. Ressalta-se a importância de FRIEDMAN E ROSENMAN na autoria do estudo, cuja denominação de Padrão de Comportamento Tipo A, determinada por esses pesquisadores, permanece até os dias atuais, porém outros estudiosos mencionam e também referenciam os autores supra citados como fonte única.

O Comportamento Tipo A representa um agrupamento de comportamentos: forte propensão à competitividade e ao sucesso social; agressividade por vezes reprimida e estado de irritabilidade; constante estado de alerta; vivacidade e impaciência; sentimento permanente de pressa em relação ao tempo e à responsabilidade; hiperatividade grave permanente; explosividade no discurso acompanhada de contração muscular facial e necessidade de controlar o meio (FONTAINE; ETIENNE; BROUETTE, 1987).

DE ROSE JUNIOR et al (1996), comprovaram a relação entre o padrão de comportamento do Tipo A e a elaboração psicofisiológica que determina o processo de estresse no interior do indivíduo.

FRIEDMAN e ROSENMAN (1976) investigaram por mais de 30 anos as cardiopatias coronarianas (em consultório, ambulatório e laboratório), estavam convencidos de que para prevenir os efeitos e a morte, causados por esta doença, as pessoas deveriam procurar meios para se proteger, afirmando que o médico não poderia assumir toda a responsabilidade sozinho. Procuraram estabelecer a

relação entre padrões de comportamento e doenças coronarianas, e identificaram que a explicação simplória para os males coronarianos não se encontrava somente nas condições orgânicas. Assim, perceberam que havia claramente outro fator atuando e o denominaram de Padrão de Comportamento Tipo A. Trata-se de um particular complexo de traços de personalidade envolvendo um exagerado impulso de competição, agressividade, impaciência e uma torturante sensação de premência no tempo.

Os indivíduos que denotam esse padrão parecem estar engajados numa luta crônica, incessante e geralmente infrutífera com eles próprios, com seus semelhantes, com as circunstâncias de que se vêem cercados, com o tempo e, por vezes, com a própria vida. (FRIEDMAN E ROSENMAN, 1976).

A rápida industrialização das sociedades ocidentais modernas e as diversas demandas do mercado de trabalho, alteram as respostas psicofisiológicas dos indivíduos, inclusive o padrão de comportamento (CHESNEY, EAGLESTON E ROSENMAN, 1981).

FRIEDMAN e ROSENMAN (1976) baseados em seus procedimentos e na experiência clínica, classificaram os padrões de comportamento em tipos e observaram centenas de indivíduos, que o perfil médio norte-americano do meio urbano tende para um padrão Tipo A, ou também padrão Tipo B (falta de característica do padrão de comportamento do Tipo A), sendo verificada a predominância do Tipo A para esta população. Este padrão de comportamento, o Tipo A, representa um pouco mais da metade de toda a amostragem que foram examinadas para este estudo, ao passo que os do Tipo B equivaleram somente à 10 % da amostra. É ressaltado pelos autores ainda que com raríssimas exceções, a posição sócio-econômica do homem ou da mulher, não é o fator determinante a algum tipo de padrão de comportamento. Não foi encontrada nenhuma correlação evidente entre a posição ocupacional da pessoa e a incidência do

padrão de comportamento Tipo A, acreditam que isto aconteça pelos seguintes fatores:

- senso de trabalho ou responsabilidade de posição não sendo sinônimo de senso de premência de tempo do Tipo A;
- impulso excessivo ou entusiasmo de competição podem quase sempre aplicar-se mais nos afazeres corriqueiros do que nos mais importantes;

O Padrão de Comportamento Tipo A é pode ser observado em qualquer indivíduo que demonstre agressividade envolvida em uma luta crônica e incessante – com o fim de conseguir cada vez mais, e em tempo cada vez menor se solicitada – contra os esforços em contrário de outras pessoas ou coisas. Os que possuem tal padrão mostram-se também inteiramente propensos a exibirem uma hostilidade de natureza livremente instável mas extraordinariamente racionalizada (FRIEDMAN E ROSENMAN, 1976).

A primeira vez que estes autores levaram em consideração a personalidade de seus pacientes, foi em um trabalho de revisão de literatura médica sobre o que o colesterol alimentar representava no mal cardíaco das coronárias e verificaram que estudos sugeriam que nem o colesterol, nem o conteúdo gorduroso de várias dietas poderiam explicar a relação, com a doença das pessoas que ingeriam tais dietas, acreditavam então, que outros fatores estavam ocorrendo para este processo.

Afim de determinar com exatidão quais os traços emocionais de maior relevância para a identificação do Padrão de Comportamento do Tipo A, os autores relatam que essa determinação dos traços emocionais não foi fácil, mas depois de decorridos muitos anos do início da análise, foram acrescentando importantes aspectos ao complexo Tipo A. Descobriram que a premência no tempo e a sobrecarga na escala da competição entravam como componentes do padrão de comportamento com maior ênfase para esse Tipo A.

5.9.1 Caracterização do Comportamento Tipo A

O Padrão de Comportamento Tipo A apresenta alguns traços de personalidade em comum, que independe da raça, classe e posição social, ou recursos econômicos, os quais descrevem-se a seguir:

a) Senso de Premência no Tempo:

Os diversos fatores que caracterizam o Comportamento Tipo A, o senso de premência no tempo, também chamada como a doença da pressa, é o traço mais peculiar do homem Tipo A, ou seja, é a habitual sensação de urgência no tempo. Este fato acontece porque o homem Tipo A se envolve em realizações de muitas coisas ou participa de um grande número de situações em um espaço de tempo incompatível com suas atribuições. Ainda que se apenas por uma vez o tempo fosse aumentado para que a pessoa pudesse realizar suas atividades, o portador do Tipo A não se daria por satisfeito, passaria então a buscar meios de esticar seu tempo por mais uma vez e assim sucessivamente. Os autores afirmam que a incessante corrida contra o tempo é o que leva com tanta freqüência à morte prematura pelo mal cardíaco coronariano.

O individuo Tipo A cria freqüentemente prazos a si próprio, tentando poupar tempo, levando desta maneira para si mesmo à pressão do tempo. FRIEDMAN E ROSENMAN (1976) escreveram que: “Preencher a vida com prazos inexoráveis e excluir o encanto próprio da existência constitui uma forma peculiarmente temível de autopunição”

Os autores comentam ainda que a pessoa com Padrão de Comportamento Tipo A se não controlar sua sensação de crescente urgência no tempo, pode adotar um fenômeno de pensamento e de ação estereotipados ou inalterados.

Este comportamento faz com que a pessoa tenha uma tendência cada vez maior de pensar e fazer as coisas de uma maneira idêntica. Consciente ou não, aparentemente o homem Tipo A acha que, aplicando os processos de pensamento e ação anteriormente codificados, ao arcar com uma nova tarefa poderá executá-la mais rapidamente (FRIEDMAN E ROSENMAN, 1976). Substitui o melhor e diferente, pelo o que é mais rápido, no seu modo de pensar e agir, transformando em reações estereotipadas, pela urgência persistente.

O grande e talvez o maior problema dos indivíduos enquadrados neste comportamento, é a dificuldade com que defrontam novas situações ou novos desafios, segundo os autores : “é mortificante para nós o fato de observarmos o individuo Tipo A, afligido, ao ver-se confrontado com um desses novos desafios, desesperado ele tenta correr mais do que pode enquanto desempenha os velhos métodos de superar o problema, cuja solução não pode ser alcançada pela maneira estereotipada e apressada de pensar, mas apenas pela contemplação serena e a deliberação.” (FRIEDMAN E ROSENMAN, 1976). Outro fator que compõe o Padrão de comportamento do Tipo A é a caça aos números.

b) A Caça aos Números:

FRIEDMAN E ROSENMAN (1976) denominaram outro fator do traço de comportamento de caça aos números, pois se relaciona a todas as atividades do mundo expostas em valores, ou seja, são expressas em dólares, francos, tornando-se uma obsessão em termos gerais, pois existe um fascínio humano pelo acúmulo quantitativo de bens materiais.

A pessoa com Comportamento Tipo A não se mostra tão interessada às cifras, não se mostra tão ansioso a adquirir casas, carros, melhor que seu amigo (mas freqüentemente acaba agindo desta maneira). Para os homens Tipo A, o dinheiro representa apenas um jogo de números. Os autores citam exemplos de

três profissões diferentes, onde o empresário comenta sobre quanto faturou na sua empresa, o médico se orgulha e fala quantas cirurgias realizou em um ano, e o cientista com mais orgulho ainda diz quantas publicações seu laboratório realizou. “O indivíduo Tipo A usa simplesmente o dinheiro como fórmula numérica de sua proeza ou realizações e geralmente dispõe de uma larga fração dessa fórmula” (FRIEDMAN E ROSENMAN, 1976).

c) Insegurança da Posição Social:

A insegurança da posição social é considerada por FRIEDMAN E ROSENMAN (1976) como mais um dos fatores que caracterizam o Padrão de Comportamento Tipo A e demonstra a insegurança na sua posição social. Ele se erica de confiança e parece transpirar prodigamente afirmação e convicção próprias. Contudo, ainda que os amigos do indivíduo Tipo A reconheçam a sua luta potencialmente letal e tentasse ajudá-lo, ele provavelmente rejeitaria a solidariedade, por julgá-la inteiramente sem valor. Mais ainda, mesmo que seus pares e superiores lhe elogiassem os feitos, esse elogio não lhe bastaria para sua própria satisfação, a menos que os números de suas realizações o justificassem.

O Tipo A pode ter os seus defeitos, mas a hipocrisia e a total desonestidade não estão entre eles (FRIEDMAN E ROSENMAN, 1976).

d) Agressão e Hostilidade:

É comum às pessoas apresentarem traços de agressividade, apesar de que, em nenhum homem que tenha a ânsia de realizar exista ausência de tal comportamento. “A maioria dos indivíduos do Tipo A possui tão grande impulso agressivo, que este evolui para a franca hostilidade” (FRIEDMAN E ROSENMAN, 1976).

Estes dois comportamentos, agressão e hostilidade, são muito difíceis de serem detectados nestes indivíduos, pelo simples motivo de que, são pessoas que dificilmente mostram seus sentimentos e impulsos, e nenhuns destes homens conseguem enxergar sua própria agressividade e excessiva hostilidade. Este comportamento acredita os autores, acontece pelos desafios e pela competitividade presente.

A literatura cita dois tipos de padrões de comportamento e os diferencia em Tipo A e Tipo B. FRIEDMAN E ROSENMAN (1976) consideraram, ainda, que realmente existe um comportamento que leva à responsabilidade de um crescente risco, que são as doenças da coronária e do coração, determinados como Tipo A e Tipo B e iniciaram um aperfeiçoamento de métodos de identificação individual caracterizando estes padrões.

A maneira mais precisa de identificação para FRIEDMAN E ROSENMAN (1976), é a da entrevista realizada por pessoas treinadas para localizar o Comportamento Tipo A, mediante um questionário padronizado. Acreditam que além das perguntas, é muito importante a maneira como estas são respondidas, já que muitas vezes a resposta das pessoas do Tipo A e Tipo B são idênticas e serão diferenciadas pela forma e pelo modo de resposta. Poderiam ser diferenciadas pela tonalidade da voz cuja pessoa do Tipo A se apresenta de uma maneira mais agressiva ao falar.

Citam ainda existirem outros sinais, como exemplo, as pessoas Tipo A aparecem um ligeiro escurecimento na pigmentação ao redor dos olhos, que significa indicio de determinadas secreções pituitárias, e estas significam um sinal de reação à estafa. Os autores escreveram um primeiro questionário onde facilita identificarmos o Tipo A e Tipo B.

As pessoas que apresentam o Padrão de Comportamento Tipo A vivem, enfrentam e reagem, como as situações descritas abaixo:

- Habitualmente, acentuam explosivamente palavras-chave em sua maneira usual de falar, sem necessidade de ser realizada;
- Pressa em pronunciar o final das frases, mostrando a sua impaciência quanto ao tempo;
- Impaciência, ao dialogar com outra pessoa, apressando o ritmo do outro; ou na mesma situação, quando no trânsito transmite impaciência quanto a velocidade que a pessoa da frente se encontra; quando se torna muito angustiante enfrentar filas; não tolera que outros desempenham tarefas que julgue fazer mais rápido sozinho; quando perde a paciência consigo mesmo em ter que repetir certas tarefas necessárias (preencher cheques, lavar e enxugar pratos, etc.), impedindo-o de realizar coisas realmente de seu interesse;
- Com freqüência realiza duas tarefas ao mesmo tempo, denominada pensamento ou desempenho polifásico, por exemplo, quando se escuta o que uma pessoa está dizendo, o seu pensamento está voltado para outro assunto sem importância; ou quando está fazendo a barba e tomando café ao mesmo tempo. É este um dos traços mais comuns do homem Tipo A;
- Quando se sente culpado, por ficar algum tempo sem fazer nada;
- Quando não consegue visualizar, lembrar de objetos no meio em que vive, não consegue descrever os objetos vistos em uma loja que recém saiu;
- Se não dispõe de qualquer tempo vago para tornar as coisas valiosas, por estar por demais preocupado em possuir coisas valiosas;
- Se tenta realizar cada vez mais coisas, num tempo cada vez menor - senso de premência no tempo, um dos componentes centrais do padrão de Comportamento Tipo A;
- Se, ao encontrar outra pessoa do Tipo A, ansiosa, aflita, ao invés de se compadecer da aflição alheia, se sente com vontade de desafiá-la, esse é o traço denunciador, por que nenhum outro desperta mais rapidamente sentimento de

agressividade e/ou hostilidade no indivíduo Tipo A do que outra pessoa de igual tipo;

- Se apresentar tiques nervosos ou gestos característicos, por exemplo, durante uma conversa aperta constantemente os punhos, os cantos dos lábios apresentam movimentos espasmódicos, trejeitos, etc;
- Mediante a um sucesso se vangloria, pensando ser mérito só seu, por sua capacidade de realizar as coisas mais rápidas que seus colegas.

Essas características marcam o pleno e medular desenvolvimento do Tipo A sendo que em alguns, existem características em menor grau. O Padrão de Comportamento do Tipo B é classificado como antagônico ao do Tipo A.

5.9.2 Padrão de Comportamento do Tipo A e adolescentes

O padrão de comportamento do Tipo A está presente em todas as idades, não revelando uma prevalência de surgimento em uma determinada faixa etária, mas destaca-se a questão de gênero, havendo maior incidência desse comportamento em meninos do que em meninas, MATHEWS (1982). Esse padrão de comportamento em adolescentes é semelhante ao presenciado no adulto sendo que os sintomas podem ocorrer tanto no campo psicológico quanto físico ou em ambos, segundo LIPP (2003).

Um aspecto que se destaca no desenvolvimento do estresse diz respeito a vulnerabilidade da pessoa em apresentar ou não um estresse excessivo. Vulnerabilidade aqui se refere a uma tendência a reagir de modo intenso, por meio de reações psicológicas e físicas às situações estressantes.

Os primeiros estudos realizados em adolescentes sobre o Padrão de comportamento do Tipo A e estresse, apresentaram resultados semelhantes aos dos adultos (HEILLBRUN, PALCHANIS, FRIEDBERG, 1986; HEILBRUN &

RENERT, 1986), os adolescentes demonstraram as principais características desse padrão de comportamento, como a urgência de tempo, hostilidade, competitividade e irritabilidade.

5.10 A Coesão de Grupo

O ser humano é simultaneamente um ser *sociável* e um ser *socializado*, decorre que as pessoas se comunicam com os seus pares e seus membros de uma sociedade que os influenciam e os controlam.

A história de vida do indivíduo é a história de pertencer a inúmeros grupos sociais. É através dos grupos que as características sociais mais amplas agem sobre o ser humano. É no grupo familiar que ele aprenderá a língua materna de sua nação. A partir daí, este aprendizado possibilitará seu ingresso em outros grupos sociais e sua participação nas determinações que agem sobre ele.

O vocábulo “gropo” ou “gruppo”, conforme BARROS (1994), surgiu no século XVII retratando um conjunto de pessoas. O grupo surge como intermediário entre indivíduo e sociedade e correntes teórico - filosóficas, movimentos sociais e políticos que não são independentes uns dos outros, mas se entrelaçam.

Os estudos sobre grupos contêm uma série de referenciais que incluem as Ciências Sociais, a Psicologia Social e a Psicanálise, levando a diferentes acepções do termo, e cada teoria proporciona uma percepção em relação à significação de um grupo. Isto mostra que a escolha do ponto de vista determinará a maneira pela qual um pesquisador conceituará um grupo.

De diferentes aspectos, o grupo – mesmo na Psicanálise com FREUD (1976) – sempre foi conceituado e permeado pela dicotomia indivíduo–sociedade e/ou do indivíduo como ser social e não apenas portador de conteúdos internos. (NERY GUISELINI, 2003).

Neste contexto, o homem pode ser considerado como um ser especial, pois apesar da inteligência necessita para sua subsistência dos relacionamentos grupais, tais como família, escola, trabalho, lazer, esporte para seu desenvolvimento biológico, psíquico e social. Essas relações sociais ocorrem, inicialmente, no grupo familiar, um estágio de preparação para participar, mais adiante, das relações sociais mais amplas. A preparação do indivíduo significa, ao longo de sua existência, “que ele irá internalizar, apropriar-se da realidade objetiva”, segundo OLIVEIRA (1995).

O indivíduo mesmo em condição isolada tem introjetado formas de funcionamento grupal. A necessidade de pertencer à grupos é salientado por CARTWRIGHT e ZANDER (1975), que afirmam existirem duas fontes de atração que levam os indivíduos a aderirem aos grupos: o próprio grupo é o objeto do desejo e, com efeito estar no grupo é um meio de satisfazer necessidades exteriores a ele.

ZIMERMAN (1997) cita que o homem é portador de desejos, valores, capacidades, necessidades básicas como ser reconhecido pelos outros, sendo que o individual e o social se interpenetram e confundem entre si.

CARRON (In: WILLIAMS, 1991) afirma que nos juntamos em uma variedade de grupos por razões sociais ou para desempenhar tarefas. Este pertencer à grupos conduz a um intercâmbio recíproco de influências. Para o autor “o grupo esportivo é ilustrativo daquilo que define o grupo tais como a identidade coletiva, o sentimento ou espírito participativo, padrões estrutura de interação, métodos estruturados de comunicação, interdependência entre as pessoas e a tarefa e atração interpessoal”.

Esse processo grupal implica uma rede de relações que pode caracterizar-se por relações equilibradas de poder entre os participantes ou pela presença de

um líder ou subgrupo que detém o poder e determina as obrigações e normas que regulam a vida grupal.

As relações de poder no grupo determinam ou influenciam o grau de participação dos integrantes no processo de comunicação interno, no sistema de normas, nas suas aplicações, punições e decisões.

Por conseguinte, o homem é um ser em interação constante com o social. Coloca-se no social o que está no psíquico e no psíquico o que está no social. PEREZ (1997) aponta que o grupo deve ser visto como o espaço de integração e de intermediação entre o indivíduo e o social organizado.

Cada concepção proporciona uma explicação do significado que cada estudioso adota para definir grupo. GAHAGAN (1976) considerou, grupo como um sistema composto de partes, as quais se inter-relacionam. Escreveu, ainda que, as metas de um grupo possuem uma influência organizadora sobre as atividades dos membros individuais – salienta, ainda, que quando as metas do próprio grupo e dos indivíduos coincidem, a busca por resultados positivos são viabilizadas pelas metas do grupo.

As normas podem alterar-se no sentido de criação de novas ou de revisão das antigas. O sentimento de solidariedade pode estabelecer-se como um importante fator de manutenção do grupo, e podem surgir conflitos com relação à valores (cumprir ou não a tarefa), às normas e aos outros aspectos da vida grupal. Esses conflitos originam-se do confronto permanente entre a diversidade do ponto de vista presentes em todos os grupos. Dessa forma o conflito não leva, necessariamente, à dissolução do grupo e pode caracterizar-se como um estágio de seu crescimento.

O grupo social supõe-se um conjunto de pessoas num processo de relação mútua e organizada como propósito de atingir um objetivo imediato ou mais em longo prazo. O imediato pode ser, por exemplo, fazer um trabalho escolar e, mais em longo prazo, editar um jornal impresso para a turma.

A realização do objetivo impõe tarefas, regras que regulem as relações entre as pessoas (normas), num processo de comunicação entre todos os participantes e o próprio desenvolvimento do grupo em direção ao seu objetivo. Em níveis de elementos indispensáveis para a formação grupal, haverá também vários meios empregados para solidificar o grupo, tais como: a interação, inter-relacionamento, identidade coletiva e a busca de um objetivo comum. Dir-se-ia que as condutas e atitudes tornam-se quase importantíssimas nos mais sérios empreendimentos do grupo (NERY GUISELINI, 2003).

É impossível um indivíduo sobreviver com consciência dentro de um grupo sem perceber que os compromissos pessoais são relativos a tudo que o grupo estabelece como objetivo comum.

CARRON e HAUSENBLAS (1998) caracterizam o processo grupal como sendo interação e comunicação entre os membros. Salientam que um grupo não se constitui como grupo se não houver a autocategorização, ou seja, a percepção pelos indivíduos de que seja na verdade um grupo. Afirmam, ainda, que a estrutura de qualquer grupo consiste de papéis, normas, posições e *status*.

Em um grupo esportivo se faz necessário na sua permanência que o indivíduo interaja, comunique, e as diferenças de *status* para combater suas próprias dúvidas estejam envolvidos com as posições assumidas, com as expectativas de papéis e com as normas que se formam. Além de que a interdependência pessoal e de tarefa são inerentes dentro da natureza do esporte.

Isto mostra que a vida em grupo é constituída por uma determinada seqüência de acontecimentos, cujas características, apontadas por ZIMERMAN (1997), explicitam a idéia do que constitui um grupo, de acordo com as proposições anteriores: não um mero somatório de indivíduos, pelo contrário, ele se constitui como nova entidade, com leis e mecanismos próprios e específicos; todos os integrantes do grupo estão reunidos, face a face, em torno de uma tarefa e de um objetivo comum ao interesse deles.

OLSON (1999) acredita que não há grupos que se unem sem haver um interesse comum, e ressalta que “as pessoas têm interesse comuns no mesmo grau em que participam de uma causa”.

A primeira etapa da integração grupal é uma situação de desconhecimento e de ansiedades. Os vínculos vão se estabelecendo com resistências às mudanças de comportamentos e aos avanços e recuos do “eu“ para o “nós” - da individualidade para a grupalidade ou representação coletiva.

O grupo existe através de uma ação compartilhada, em que o desempenho de um envolve o do outro. A interação passa a ser do indivíduo com o grupo e não dele consigo mesmo. A dinâmica interna se atualiza na dinâmica externa. Os aspectos social e psicológico desempenham a função de dar aos indivíduos uma justificativa de “negociação” fora e dentro deles. Existem nos grupos contradições, o saber jogar é um processo de interação, porém o grupo/equipe pode se articular internamente para ganhar ou perder.

Esta concepção está em conformidade com o que estabelece PICHON-RIVIÈRE (1998) para grupo:

“Todo conjunto restrito de pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas

por sua mútua representação interna, que se propõe, de forma explícita ou implícita uma tarefa, que constitui sua finalidade.”

Os estudos desenvolvidos em relação à grupos tentam transmitir uma visão ampla destes. Todos trazem contribuições que ajudam a entender sua dinâmica e funcionamento. Com o advento da Psicanálise e com a Psicologia Social, as concepções sobre grupo tomaram outra dimensão, mas, não reduzindo a compreensão do seu processo grupal. Os aspectos manifestos e observáveis dos grupos fazem que a maioria das investigações abra um campo de conhecimento relacionado com os fatores envolvidos com o inconsciente dos indivíduos, além da visão do homem como um ser social (ÁVILA, 1998). Diversos são os apontamentos sobre a individualidade, a agrupalidade, as instituições, a sociedade, a cultura e a realidade possuem inconsciente e/ou uma característica latente e outra manifesta. O entendimento sobre a significação das questões grupais fundamentais se faz necessário para contextualizá-lo, tendo em vista a virtude das diversas vertentes que buscam dar uma explicação.

5.10.1 Desenvolvimento e Formação do Grupo Esportivo.

O rendimento esportivo é um dos aspectos que mais preocupa técnicos, atletas, dirigentes e outros envolvidos em competições. A relevância deste tema é clara, quer pela atenção que tem merecido por parte das pesquisas, quer pelo interesse manifestado pela comunicação social. As frequentes expressões nela citadas como “espírito de grupo”, “união da equipe”, “ambiente de grupo”,

pretendem justificar o desempenho ou a prestação tanto individual quanto coletiva.

O que leva um grupo esportivo a ser produtivo e eficaz, empenhado em tarefas comuns é o seu grau de coesão, de integração e de liderança. Num grupo emergem ansiedades, conflitos, resistências, que dificultam o objetivo do técnico/professor, mesmo que os indivíduos estejam empenhados numa tarefa ou se reúnam em torno de objetivos comuns. Essas forças que atuam nos inter-relacionamentos interferem no funcionamento e dinâmica do grupo desde a sua formação.

Todo grupo tem uma forma de se desenvolver com características próprias que necessitam ser entendidas para a compreensão do inter-relacionamento entre os seus membros. A literatura mostra várias formas de compreender o desenvolvimento dos grupos, desde a forma mais simples e linear, até de funcionamento dialético (NERY GUISELINE, 2003)

O desenvolvimento de formação do grupo é caracterizado em fases, conforme MAILHIOT (1977), sendo a primeira fase caracterizada pelo individualismo, que dura até haver uma aceitação no grupo; na segunda fase de identificação ocorre a formação de subgrupos; e na terceira fase, a identificação de cada membro com o grupo.

BECKER JR (2001) cita o modelo apresentado por MILLS para analisar o grupo esportivo, que consiste no encontro e formação do grupo, na criação de normas básicas, na fase de confrontos, de produção da equipe, até a dissolução da equipe.

O grupo esportivo em seu desenvolvimento deve ser estudado de forma ampla e abrangente no contexto social ao qual esta inserido.

De acordo com BRANDÃO (1996):

“o grupo esportivo é um sistema dinâmico que deve ser observado dentro de um contexto sócio-psicológico, uma vez que depende da composição pessoal do grupo, das atividades desenvolvidas pelo grupo, da forma como estas atividades são desenvolvidas, dos papéis desempenhados pelos componentes do grupo e pela forma de inter-relacionamento entre os membros.”

Esta visão complementa a conceituação de que o grupo esportivo como toda formação grupal, não pode e não deve ser considerado como a simples soma de indivíduos com qualidades e habilidades físicas, técnicas, táticas e psicológicas definidas.

Na análise dos aspectos psicossociais dos grupos faz-se necessário também o entendimento de que indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social possam ser bastante diferentes em termos de suas potencialidades, eles se aproximam uns dos outros no que diz respeito à estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e de sua ação. Eles são similares com respeito ao “*habitus*” que incorporam, bem como aos padrões de linguagem e racionalização que compartilham, isto é, com respeito às suas representações sociais (NERY GUISELINI, 2003).

A representação social é um processo psicossocial básico e, como tal, é considerada necessária a toda interação do indivíduo, seja com seu meio social, seja consigo mesmo (DAMERGIAN, 1991). As condições sociais que um grupo vive delimitam o espaço de experiência de seus membros. A estrutura social,

determina em grande parte o que e como os membros de um grupo pensam, ou seja, a condição mental dos membros de um grupo reflete uma estrutura social.

SIMÕES, RODRIGUES e CARVALHO (1998) ressaltam que as equipes são estruturadas não somente por variáveis físicas, técnicas e táticas, mas como micro-sistemas sociais de rendimento, que influem decisivamente no comportamento dos indivíduos e membros. SIMÕES (1996) citando RIOUX & CHAPPUIS, (1979), escreveu que toda equipe esportiva se apresenta como um paradigma da vida humana, distribuída em mini - sociedades.

A autodenominação do esporte como um modelo da realidade social, no qual se desenvolve a vida dos desportistas e onde aparecem e se diferenciam os mais ou menos qualificados. É constituído, por elementos culturais, sociais, filosóficos, ideológicos, econômicos, políticos e psicológicos. Inclui modalidades individuais e coletivas, e os fenômenos psicossociais estão dentro de uma macro e micro - situação, para SIMÕES E DE ROSE JR (1999) significa que no universo esportivo, as necessidades, percepções, opiniões, sentimentos, reações, influências, propiciam causas e efeitos nas performances de condutas no plano da participação e liberdade individual, as quais procuramos conhecer através da psicossociologia do esporte.

O esporte cria um complexo de conhecimento difuso e universal diante do seu papel social e da sua representação objetiva ou subjetiva na vida dos indivíduos. O comportamento individual ou grupal é pois, um dos fenômenos sociais e psicológicos que melhor corresponde às funções que o meio esportivo impõe e, como tais, se relacionam com as normas, condutas e comportamento no contexto de justificativas mantidas entre Grupos, Confederações, Federados, Clubes, Equipes e Indivíduos. Está integrado com uma dimensão macro outra micro em seus aspectos sociológicos (NERY GUISELINI, 2003)

O grupo social não é o aglomerado de pessoas, os fenômenos psicossociais acontecem entre as relações dos indivíduos desse grupo, entre os grupos, e as instituições a que eles pertençam. Na ótica de SIMÕES (1990) em uma organização esportiva, os fatores que norteiam as equipes submetem cada indivíduo a um conjunto de normas de conduta e valores pertinentes ao sistema.

As relações humanas, dentro do mecanismo interno de uma equipe esportiva, sofrem influências da organização maior, como em sistema geralmente fechado, envolvendo funções sobrepostas a outro pequeno grupo social como um sistema naturalmente aberto ou informal, em proporções diversas pelo mecanismo do intercâmbio comportamental. Afirma ainda que: “a percepção real das instituições e equipes de esporte coletivas está ligada à observação das normas de conduta, valores e liberdade de expressão como uma série de requisitos interligados uns aos outros com diferentes graus de equilíbrio entre o poder maior em relação ao menor”.

5.10.2 O Adolescente e o Grupo Esportivo

O grupo para o adolescente, embora seja um importante ponto de articulação de sistemas de personalidade e social e para seus membros, nem sempre têm um caráter integrativo, está a serviço da promoção da integração da personalidade, da solidariedade e da continuidade do sistema social. Pode-se tornar foco potencial de anormalidades ou de propostas de transformação social, o que traz à tona o caráter potencialmente problemático de grupos juvenis e da própria juventude como condição chave para o processo de transmissão da herança social .

A adolescência é a fase do desenvolvimento em que o grupo é de grande significação e que se caracteriza como um período de transição entre a infância e

a vida adulta (CHIPKEVITCH, 1994; PIERRO, 1995; LEVISKY, 1995). Etimologicamente, a palavra adolescência é composta pelos prefixos latinos *ad* (para frente) + *dolescere* (crescer, com dores) (ZIMERMAN, 1997). O autor divide as fases da adolescência em três estágios: inicial (de 10 a 13 anos), média (de 14 a 16 anos) e final (de 17 a 20 anos).

MYRA e LOPES (1954) descrevem que nas línguas neolatinas admite-se geralmente que a adolescência, do latim *adolescere* significa crescer. É um breve espaço de tempo entre a segunda infância e os primórdios da vida adulta. A par de transformações anatômicas e psicológicas, alterações de conduta e mudanças morfológicas sensíveis. Ressalta o autor que à medida que a psicologia foi evoluindo, a duração desse período foi sendo aumentada até compreender grande parte da juventude. De modo geral, considerar-se-ia como próprios dessa fase evolutiva os seguintes fatos: alteração do esquema corporal e a obrigação de um novo ajustamento a que isso obriga, alteração dos sentimentos vitais com perda da base cenestésica referencial e deslocamento na estabilidade do eu, erotização do campo da consciência, fixação da libido em objeto concreto, busca ansiosa do mistério da vida e morte, com preocupação crescente no futuro, liberação de tutelas, independência do ambiente familiar e finalmente, fixação do papel social a representar.

Caracterizar esta etapa do desenvolvimento de forma ampla requer o aprofundamento nas áreas biopsicossocial, por envolver mudanças significativas no aspecto físico, cognitivo, afetivo, moral e social. Apesar de todos os aspectos que interferem no desenvolvimento do adolescente serem de extrema significação por interagirem dinamicamente, este estudo, no entanto, consistirá num recorte sobre a tendência grupal e da necessidade de pertencer e afiliar-se a grupos, característica marcante desta fase.

O grupo, nesta fase de revolução psicossocial e na busca da identidade adulta, traz refúgio, segurança e uniformidade, e possibilita a externalização dos sentimentos. Pela proteção e continência exerce o papel de substituto parental. A adolescência, segundo ABERASTURY (1990) caracteriza-se num período de contradições, ambivalência, doloroso com atritos com o meio familiar e social, e que tem sua exteriorização característica no meio sociocultural no qual se desenvolve.

PIAGET (1994) diz que o esse adolescente está sempre vivenciando uma moralidade identificada como autônoma que segue a heterônoma própria da infância. Na primeira, existe uma concepção de regras condizente com o consenso geral, isto é, não basta dizer o que deve ser feito, e sim, fazer junto para que a regra não se apresente como apenas uma imposição, mas algo compartilhado e, portanto, aceito de maneira recíproca. Nessa etapa de vida, geralmente, surgem os conflitos ou dilemas entre a hierarquia de valores morais do adolescente com a de seus familiares/responsáveis e professores por causa do comportamento impositivo destes em relação ao primeiro no que concerne ao que é certo ou justo. Assim, é imposto ao adolescente uma escala de valores morais que não corresponde às suas necessidades o que gera neste uma insatisfação que emerge socialmente sob forma de agressão ao que está a sua volta, por exemplo. O comportamento impositivo de tais figuras afetivas.

A identidade adolescente é aquela que vai lhe permitir prosseguir seu ciclo de desenvolvimento. Todo processo evolutivo é marcado por microlutos, e na adolescência caracteriza-se o luto pelo corpo Infantil e pelos pais de infância. Além de caracterizar-se como o momento de dor por abandonar seu mundo e a consciência de que modificações incontroláveis dentro de si se processam, as mudanças implicam distanciar-se do presente e a inserção no mundo adulto que leva ao nascimento de novos ideais e capacidade de luta para perseguí-los.

No desenvolvimento psicossocial, a adolescência é um período crucial do ser humano na busca das relações grupais como formação da identidade pessoal e social. Os jovens mostram essa ambivalência podendo ser dedicados ao grupo ou intolerantes na exclusão dos que se diferenciam do grupo. Para o autor, a adolescência se constitui num período conturbado e na formação de turmas, há uma ajuda mútua, mas um constante testar as capacidades para a lealdade, com inevitáveis conflitos.

A formação do grupo inicia com um único sexo com atitudes, ainda que superficiais, de hostilidade pelo sexo oposto; mais tarde ocorre a formação de grupos mistos; e na fase final, seria a fase de desagregação, quando se consolidam as relações amorosas de casal, que se desligam e contribuem para a dissolução dos grupos segundo PIERRO (1995). Sendo que o grupo surge como intermediário na busca da própria identidade, na busca da independência dos pais, através de sentimentos opostos e contraditórios de amor e negação, que são defesas contra o sentimento de perda da identidade e da vivência dos lutos.

Nesta busca da identidade, que é característica da adolescência, o jovem passa pelo processo de separação e vivencia perdas. O grupo passa a funcionar como um espaço intermediário ou potencial, de ligação, ajustamento, equilibrador e de defesa, conforme WINNICOT (1975). O grupo, além de possibilitar a cooperação e colaboração entre os membros, possibilita também a competição e a vazão de impulsos agressivos.

A adolescência é caracterizada pela necessidade de pertencer a um grupo, e na relação com o esporte, na necessidade de identificar-se como membro de um time ou clube, despertando o interesse pela atividade física (GALLAHUE, 2001). O adolescente busca no esporte, a inclusão em grupo social, essa afiliação preenche as necessidades bio-psico-sociais, perfazendo a sua formação integral e

a busca de uma posição dentro da sociedade. O grupo esportivo proporciona ao adolescente o desenvolvimento de diversos papéis e habilidades sociais, reciprocidade, cooperação e sensibilidade, funcionando, também, como um espaço intermediário na busca da identidade própria e adulta, (NERY GUISELINE, 2003).

A valorização de atividades que permitam a expressão de sua individualidade, manifestando as suas capacidades e aprendam a subordinar os interesses pessoais ao interesse da equipe, com o uso de jogos essa valorização se torna uma ferramenta de formação de alto valor.

A afiliação a grupos é uma das principais características do ser humano na percepção de TURNER (1984) citado por SIMÕES (1996), e com raras exceções, todos os seres vivem e agem como membros de grupos. Os estudos sobre a coesão de grupos esportivos são de fundamental importância tanto para o entendimento como para as intervenções no sentido de construção de um grupo produtivo. Isto está representado no fato de que o grupo se propõe geralmente a um objetivo, finalidade ou tarefa específica que pode ser um treinamento, um jogo ou uma vitória do time. Para que esta tarefa seja alcançada, é necessário que este grupamento de pessoas não se constitua apenas em uma soma de elementos, mas como um grupo coeso e integrado, em busca do objetivo proposto.

Muitos são os professores/técnicos esportivos que imprimem como objetivo de sua liderança a coesão do grupo. Há na atualidade um interesse constante com relação ao conhecimento dos problemas centrais sobre as equipes esportivas. Há, na coesão de grupo, duas dimensões básicas: a prática e a social. A coesão prática reflete o grau de unidade desenvolvido pelos membros para alcançarem metas e objetivos pré-determinados.

A coesão social reflete até que ponto os membros de uma equipe se relacionam uns com os outros e partilham a mútua convivência (SIMOES, AZEVEDO JUNIOR, SERASSUELO JR., OLIVEIRA, 2007). Logo a capacidade de rendimento de uma equipe consiste em usar a estrutura de relacionamento e sentimentos pessoais de aluno/atleta para aluno/atleta, que podem garantir o ajustamento ou o isolamento de qualquer um. O atleta é o agente que mais trabalha em prol do perfil de liderança dos técnicos. Ele poderá ser também o mais forte em ativar e persuadir os companheiros de grupo. Segundo CRATTY (1984) a dinâmica grupal pode ser considerada como uma terapia de sentimentos interpessoais, já que é uma disputa entre indivíduos em busca de posições de destaque, portanto, levando uma equipe a possuir um clima ambiental conflitivo.

5.11 Padrão de comportamento do estresse e coesão de grupo

O estresse competitivo apresenta uma tendência de fazer o organismo entender a situação de competição como ameaçadora. Os indivíduos onde a predisposição é acentuada, ao serem confrontados com as competições, tendem a responder de forma mais ansiosa do que aquela onde essa predisposição é menos evidente.

BERKOWITZ (1962) afirma que em repetidas experiências de competição, pode constituir-se como uma situação frustrante e com fortes probabilidades de ocorrências de comportamento de agressão interpessoal e hostilidade.

Não só o derrotado deve sentir uma enorme frustração, como também, o vencedor, dada à ansiedade provocada pela incerteza do resultado. Um dos agentes externos mais estressores é a exposição dos jovens a modelos sociais,

tendo grande importância a forma como o jovem percebe o comportamento do ambiente.

Comportamentos visualizados pelos atletas de equipes escolares tendem a se repetir como aceitação pelo grupo. Quanto mais negativo for o resultado da competição ou a performance apresentada mais fatores estressantes se apresentarão e por consequência a coesão do grupo poderá apresentar uma queda na coesão grupal e gerar conflito intergrupo.

MILLER, VAUGHN e MILLER (1990) consideraram que um nível excessivo de estresse pode levar um atleta a um descontrole das próprias ações, quanto ao seu desempenho esportivo. Esse aspecto negativo ocorre quando existem pressões externas e emoções internas não controladas pelos atletas. Dentre as pressões externas mais evidentes pode-se citar: avaliação negativa do desempenho pelo técnico e demais participantes, expectativas exageradas do técnico em relação ao desempenho, comportamento da torcida e crítica de companheiros de equipe. Dentre as pressões internas destacam-se: a busca de objetivos pessoais, auto-cobrança excessiva, expectativas de sucesso ou fracasso e percepção sobre as vitórias ou derrotas.

Esse padrão de comportamento do estresse influi diretamente na harmonia do grupo, pois as variáveis tanto internas quanto externas, estão agindo diretamente no indivíduo e deslocando-o da tarefa do grupo. Dessa forma o desempenho do grupo tende a não corresponder com a expectativa e inicia-se um novo ciclo, caso não haja uma interferência externa.

6. MATERIAL E MÉTODO

O método utilizado nesse estudo foi do tipo exploratório – (*survey*) – por meio de pesquisa descritiva. Este método permite a inclusão do método

exploratório o qual inclui a aplicação de questionários com questões fechadas e com itens em escala. Segundo THOMAS & NELSON (1996), a pesquisa descritiva é aquela preocupada com o status, incluindo técnicas como exploratórias, estudos de caso e a pesquisa. Ainda citando THOMAS & NELSON (1996) - *Survey* – Técnica de pesquisa descritiva é aquela que procura determinar práticas presentes ou opiniões de uma população especificada; pode tomar a forma de questionário, entrevista, ou *survey* normativo.

6.1 Aspectos Éticos

Os procedimentos adotados durante o estudo foram aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo com o Protocolo de pesquisa número 2006/03.

6.2 Procedimentos Metodológicos

6.2.1 Descrição da População em estudo

A investigação foi desenvolvida na cidade de São Paulo, capital do Estado. Para a composição da população e também para obter-se uma maior diversificação das opiniões dos alunos/atletas no que diz respeito à cultura, nível socioeconômico e hábitos, foram escolhidos através de consulta à Federação do Desporto Escolar do Estado de São Paulo - FEDEESP, equipes pertencentes a seis (06) escolas de cada modalidade.

6.2.2 Descrição da Amostra de Pesquisa

A amostra deste estudo foi composta por 240 alunos/atletas do gênero masculino, com idade cronológica entre 15 a 17 anos, pertencentes às equipes de treinamento e competição das modalidades de basquetebol, voleibol, futsal e handebol de diversas instituições de ensino, tanto particulares quanto estadual e municipais que participaram dos Campeonatos promovidos pela Federação do Desporto Escolar do Estado de São Paulo - FEDEESP e suas filiadas em 2007.

6.2.3 Critérios de Inclusão

Os critérios para inclusão das equipes nesse estudo foi de que elas deveriam ter participado de no mínimo duas competições anuais, promovidas pela federação por dois anos consecutivos, independente dos resultados alcançados. Tendo em seu planejamento anual cargas de treinamento semanais não inferiores a duas horas por semana. Essas equipes deveriam ser compostas por no mínimo 10 atletas.

6.2.4 Critérios de Exclusão.

Adotou-se como critério de exclusão o não cumprimento dos critérios de inclusão.

6.2.5 Instrumentos de pesquisa

O instrumento denominado “Behavior Pattern Type A” - Estresse Tipo A, trata-se de um instrumento desenvolvido pelo Projeto Stress do Instituto Alemão para o avanço da Ciência (Max Planck) – (VASCONCELLOS, 1984), traduzido

e adaptado para o português e validado para a população brasileira por VASCONCELLOS (1991). Tal questionário, que investiga padrões de comportamento frente a situações gerais da vida teve por base as pesquisas de FRIEDMAN E ROSENMAN (1976) sobre o comportamento Tipo A e as doenças cardiovasculares. É composto por uma lista de 21 afirmações com as quais os sujeitos podem ou não concordar, assinalando seu grau de concordância da seguinte forma: 0=nunca, 1=bem pouco, 3 = médio, 4 = bastante e 5 = totalmente.(ANEXO I)

No que diz respeito ao grau de coesão de grupo foi utilizado o instrumento de avaliação de coesão de grupo: "ACS1", criado e desenvolvido por SIMÕES (1996) adaptado e validado para a população brasileira SIMÕES (2000). O "ACS 1" mensura o grau de aproximação ou afastamento das relações entre os atletas com um objetivo comum de desempenho coletivo. O sistema é constituído por três instrumentos de pesquisas: dois compostos por uma escala de 16 itens similares e opostos de oito pontos, que mensuram os companheiros com quem os atletas mais ou menos gostam de trabalhar - o terceiro instrumento é composto por uma escala de dez itens similares e opostos de oito pontos, que avaliam o clima ambiental da equipe.

O sistema "ACS -1" mensura descreve e fornece um quadro representativo com índices estatísticos relacionados com os diferentes graus de coesão da equipe. (ANEXOS II, III e IV)

6.2.6 Variáveis envolvidas no estudo

6.2.6.1 Padrão do Estresse TIPO A

O índice de comportamento do estresse do TIPO A é composto de sete fatores que são:

1. Urgência de Tempo
2. Impaciência
3. Auto-sobrecarga
4. Senso de competência
5. Ambições
6. Incapacidade de desligar-se
7. Nervosismo

6.2.6.2 Coesão de Grupo

O Grau de coesão de grupo é composto por três variáveis que são:

1. Colaborador mais desejado
2. Colaborador menos desejado
3. Clima Ambiental

6.2.7 Coleta de Dados

A coleta de dados foi dividida em quatro (4) etapas, sendo:

6.2.7.1 Etapa I: Apresentação do estudo

Antes do início da coleta de dados, foi apresentado a Federação do Desporto Escolar do Estado de São Paulo - FEDEESP, juntamente com os diretores/representantes de cada escola, o projeto de pesquisa, contendo objetivos,

justificativas e os procedimentos a serem adotados, com a finalidade de esclarecer sobre a relevância do estudo.

Logo após a aprovação do estudo pela FEDEESP e pelas escolas que fizeram parte da pesquisa, foi entregue o documento de formalização de compromisso de pesquisa aos diretores de cada escola, informando sobre o projeto e também sobre a aprovação do mesmo.

6.2.7.2 Etapa II: Esclarecimento sobre o estudo

Após o conhecimento do projeto pelos Diretores e professores/técnicos de cada escola selecionada, foi obtido:

1. As autorizações dos referidos professores e técnicos de cada modalidade. Todos os esclarecimentos sobre os aspectos técnicos e práticos serão descritos em reuniões individuais (em cada escola envolvida).
2. Foram agendados os dias e os horários para a explicação do estudo para os alunos/atletas que fizeram parte do estudo e seus responsáveis. Durante esta reunião foi entregue a cada aluno/atleta o Termo de Esclarecimento Consentido aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.(ANEXO V)

6.2.7.3 Etapa III: Determinação dos horários para as coletas

A distribuição dos alunos, bem como os horários de aplicação do inventário, para que não atrapalhem o plano normal de ensino das escolas participantes, foi discutido com cada direção escolar e professores/técnicos de

cada equipe esportiva de cada modalidade. Sendo que o período de coleta coincidiu com a primeira metade do Campeonato Paulista, para que as variáveis do estudo estejam presentes de forma latente.

6.2.7.4 Etapa IV: Aplicação dos Inventários

No início das coletas de dados foi aplicado o inventário “Behavior Pattern Type A” - Estresse Tipo A. Após a aplicação desse inventário foi entregue o outro inventário denominado ACS1 para determinação da coesão de grupo.

Para todas as avaliações, a coleta de dados foi realizada pelo pesquisador.

6.3 Procedimentos Estatísticos

A determinação dos testes estatísticos mais adequados à proposta deste trabalho foi de utilizar inicialmente um teste de normalidade, para a verificação da homocedasticidade dos dados coletados utilizando o teste de BOX M o TESTE DE LEVENE. A verificação da homocedasticidade se faz necessário para a identificação das variáveis constantes (HAIR, 2005). Posteriormente foi feita a verificação de outliers.

Após a verificação dos pressupostos estatísticos nos dados da pesquisa, realizou-se uma análise descritiva para cada objeto de estudo e o teste ANOVA para a determinação da variância entre as médias de cada grupo.

A análise de regressão múltipla foi utilizada para determinar a influência do Padrão de Comportamento do TIPO A sobre a coesão de grupo nas modalidades esportivas.

7. RESULTADOS

A suposição fundamental na análise estatística é a normalidade, a qual se refere à forma da distribuição de dados para uma variável e verifica se a distribuição dos dados é normal ou não, o padrão de referência para métodos estatísticos paramétricos e não paramétricos (HAIR, 2005). Utilizou-se neste estudo, o teste de Shapiro-Wilks e uma modificação do teste de Kolmogorov-Smirnov, onde cada teste calcula o nível de significância para as diferenças com relação a distribuição normal de dados. Ambos os testes apresentaram significância entre os dados, demonstrando uma distribuição normal e a confirmação dos pressupostos determinantes para a utilização de testes estatísticos paramétricos, para a melhor visualização, FIGURA 1 e a FIGURA 2 apresentam graficamente a distribuição dos dados.

Para verificação da homocedasticidade dos dados foram utilizados os testes BOX M e o teste de LEVENE, ambos apresentaram dispersão igual de variância dentro dos grupos. Quanto a verificação de OUTLIERS ou dados discrepantes foi identificado somente 5 outliers, sendo que se optou por mantê-los, pois não alteraram os valores das análises.

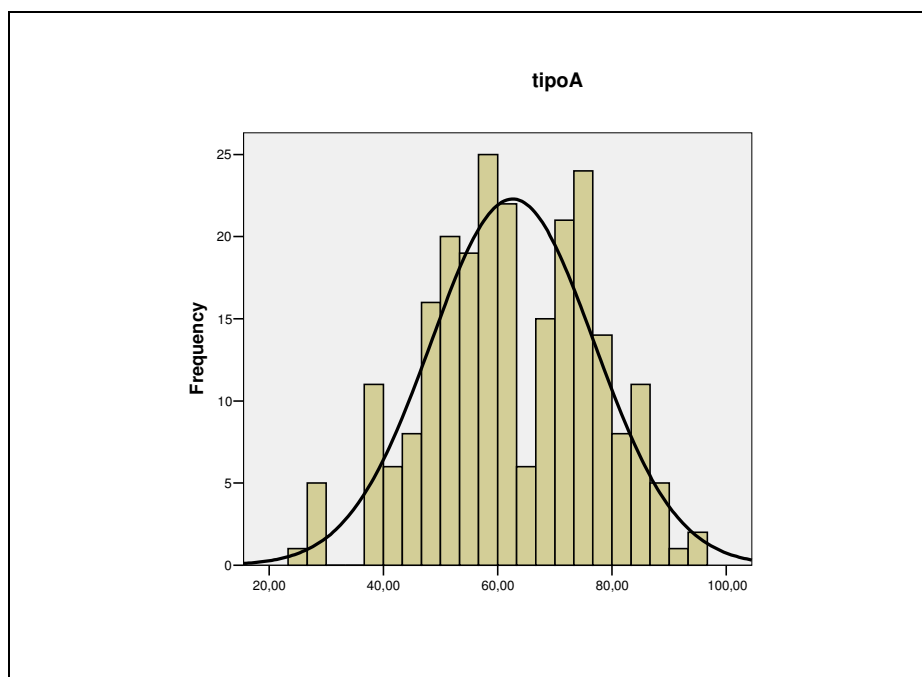


FIGURA 1 – Teste de Normalidade dos dados do Padrão de Comportamento do Tipo A

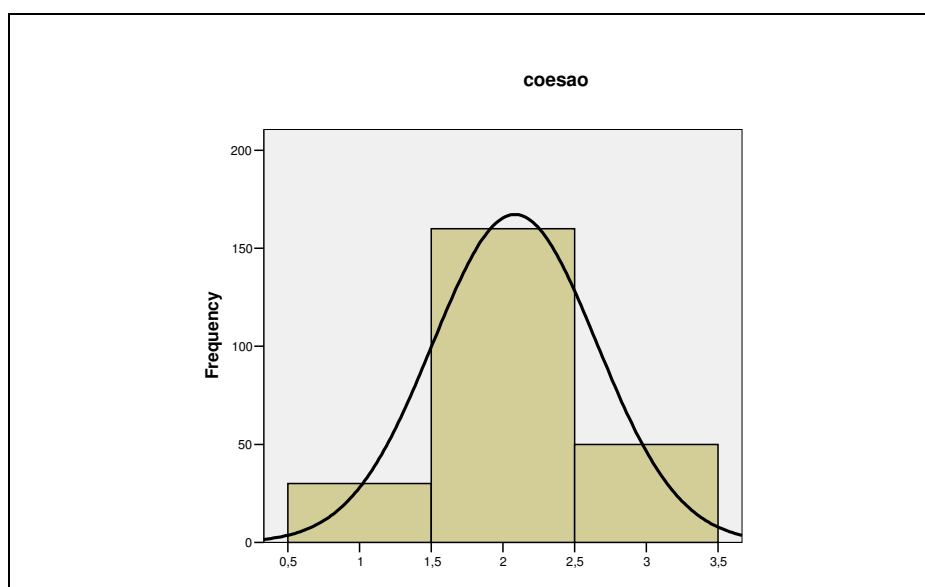


FIGURA2 - Teste de Normalidade dos dados dos Níveis de Coesão Grupal.

Na primeira parte da sistematização das informações é possível verificar a distribuição da amostra envolvida no estudo (n=240), compondo a TABELA 1

os tópicos que são: a equipe pertencente, o número de sujeitos por equipe, a modalidade da qual a equipe pratica, a média do comportamento do TIPO A e o desvio padrão.

TABELA 1 – Níveis do Padrão de Comportamento do TIPO A por equipe.

Equipe	N	Modalidade	Média	DP
1	10	Basquetebol	56,3	12,05
2	10	Basquetebol	66,2	09,69
3	10	Basquetebol	53,20	11,31
4	10	Basquetebol	51,10	13,07
5	10	Basquetebol	70,50	10,04
6	10	Basquetebol	63,50	15,65
7	10	Voleibol	53,20	11,31
8	10	Voleibol	52,10	12,09
9	10	Voleibol	56,90	8,65
10	10	Voleibol	58,70	16,79
11	10	Voleibol	65,00	10,76
12	10	Voleibol	70,50	17,82
13	10	Handebol	53,20	12,51
14	10	Handebol	71,10	08,64
15	10	Handebol	62,00	12,87
16	10	Handebol	61,70	14,36
17	10	Handebol	53,30	15,81
18	10	Handebol	57,30	10,60
19	10	Futsal	74,10	14,12
20	10	Futsal	72,10	12,07
21	10	Futsal	70,40	11,15
22	10	Futsal	73,80	14,53
23	10	Futsal	69,90	08,13
24	10	Futsal	66,40	14,92

A etapa subsequente foi verificar a variância das médias obtidas através do instrumento de análise Padrão de Comportamento do TIPO A entre as equipes, conforme demonstra a TABELA 2.

TABELA 2 – Análise da Variância do Padrão de Comportamento do TIPO A por equipe para os valores significantes.

Equipe	4	8	19	20	22
4	-	-	0,015*	0,049*	0,018*
8	-	-	-	-	0,033*
19	0,015*	0,028*	-	-	-
22	-	0,033*	-	-	-

* Significância estatística ao nível de 5%

Após a identificação dos valores de significância das médias entre as equipes esportivas, o passo seguinte foi a verificação do nível do Padrão de Comportamento do TIPO A entre as modalidades participantes deste estudo como são apresentado na TABELA 3.

TABELA 3 – Níveis do Padrão de Comportamento do TIPO A por modalidade esportiva.

Equipe	N	Média	DP
Basquetebol	60	60,13	13,67
Voleibol	60	59,40	14,32
Handebol	60	59,76	13,64
Futsal	60	71,11	12,44

Na TABELA 4 verificou-se a variância das médias obtidas através do instrumento de análise Padrão de Comportamento do TIPO A entre as modalidades.

TABELA 4 – Análise da Variância do Padrão de Comportamento do TIPO A por modalidade

Equipe	Basquetebol	Voleibol	Handebol	Futsal
Basquetebol	-	0,991	0,999	0,000*
Voleibol	0,991	-	0,999	0,000*
Handebol	0,999	0,999	-	0,000*
Futsal	0,000*	0,000*	0,000*	-

* Significância estatística ao nível de 5%

São 7 os fatores comportamentais que compõe o Padrão de Comportamento do TIPO A e são denominados como a urgência, impaciência, sobrecarga, competitividade, ambição, incerteza e o nervosismo. Esses fatores no instrumento utilizado são pontuados de 0 a 15, na TABELA 5 são apresentadas as médias dos fatores por modalidade esportiva.

TABELA 5 – Valores médios e desvio padrão dos fatores do Padrão de Comportamento do TIPO A por modalidade esportiva.

Modalidade	URG.	IMP.	SOB.	COM.	AMB.	INC.	NER.
Basquete	8,21	8,41	7,93	8,86	9,71	7,90	9,08
	±2,37	±2,75	±2,39	±2,93	±2,90	±3,07	±2,91
Futsal	9,66	9,66	10,63	10,23	10,95	10,46	9,56
	±3,17	±3,49	±2,31	±2,79	±2,52	±2,45	±2,95
Handebol	8,25	7,96	8,38	9,00	9,78	8,23	8,15
	±2,78	±2,65	±3,12	±2,72	±3,11	±2,91	±2,99
Voleibol	7,48	8,98	7,76	8,58	9,36	8,31	8,90
	±3,59	±2,77	±3,02	±3,41	±2,61	±2,93	±2,68

A categorização do instrumento utilizado para a verificação do nível de entrosamento das equipes de basquetebol, futsal, handebol e voleibol relacionam-se em três níveis de coesão grupal, Baixo Grau, Médio Grau e Alto

Grau de coesão grupal. A TABELA 6 apresenta os níveis de classificação grupal de cada equipe esportiva.

TABELA 6 – Grau de Coesão Grupal mantido dentro de cada equipe

Equipe	Modalidade	Nível de Coesão
1	Basquetebol	Alto
2	Basquetebol	Médio
3	Basquetebol	Baixo
4	Basquetebol	Médio
5	Basquetebol	Médio
6	Basquetebol	Médio
7	Voleibol	Alto
8	Voleibol	Médio
9	Voleibol	Médio
10	Voleibol	Médio
11	Voleibol	Médio
12	Voleibol	Médio
13	Handebol	Baixo
14	Handebol	Alto
15	Handebol	Baixo
16	Handebol	Médio
17	Handebol	Médio
18	Handebol	Médio
19	Futsal	Médio
20	Futsal	Alto
21	Futsal	Médio
22	Futsal	Médio
23	Futsal	Médio
24	Futsal	Baixo

TABELA 7 – Porcentagem da frequência da Coesão Grupal e valores médios do Comportamento do Tipo A por modalidade esportiva

Nível Coesão	Baixa Coesão	Tipo A	Média Coesão	Tipo A	Alta Coesão	Tipo A
Basquetebol	16,66%	53,20	66,66%	60,90	16,66%	56,30
Voleibol	-	-	83,33%	60,64	16,66%	53,20
Handebol	33,33%	62,10	50,00%	57,43	16,66%	71,10
Futsal	16,66%	66,14	66,66%	72,06	16,66%	72,10

Com o intuito de verificar o grau de relacionamento entre o Padrão de Comportamento do Tipo A e a Coesão Grupal utilizou-se o teste de correlação produto momento de Pearson para determinar os valores dos coeficientes de correlação e determinação. Na TABELA 7 apresentam-se os valores de r e r^2 .

TABELA 8 – Correlação entre o Padrão de Comportamento do Estresse e Coesão Grupal nas diferentes modalidades esportivas

Modalidade	R	r^2
Basquete	0,856	0,733
Futsal	0,952	0,906
Handebol	0,798	0,637
Voleibol	0,865	0,748

9. DISCUSSÃO

9.1 Padrão de Comportamento do Tipo A

As equipes competitivas escolares desenvolvidas nos diversos segmentos de nossa sociedade seguem o modelo de desenvolvimento esportivo do nível adulto. Os projetos pedagógicos acerca do esporte escolar ainda não são claros quanto aos seus objetivos e a tendência da competição livre e desvinculado do desenvolvimento da criança e adolescente reflete diretamente ao nível do comportamento de cada indivíduo.

O Padrão de Comportamento do Tipo A se manifesta em sociedades competitivas, caracterizadas pela pressão constante de resultados e a necessidade de produzir mais em menos tempo, fatores que levam os jovens a absorverem esses fatores e mudarem o seu comportamento respondendo de forma mais agressiva, competitiva e ambiciosa frente aos desafios e obstáculos.

No esporte de competição escolar, as variáveis sócias se apresentam de forma mais latente e são definidas pelo padrão social, restando aos adolescentes reproduzir os fatores sociais de cada modalidade esportiva. Na apresentação dos dados foram avaliados 240 alunos/atletas com idade média de 15,56 anos, composta de 24 equipes no universo de pesquisa, divididos em 6 equipes em 4 diferentes modalidades esportivas, integrando o basquetebol, o futsal, o handebol e o voleibol.

As equipes esportivas avaliadas nesse estudo apresentaram médios e altos níveis do Padrão de Comportamento do TIPO A, todas as equipes apresentaram mais de 50% desse padrão. É caracterizado o Padrão de Comportamento do TIPO A a partir de 40% dos escores dos atletas, conforme é apresentado na TABELA 1.

A análise de variância entre as equipes esportivas com relação ao Padrão de Comportamento do Tipo A, para as 24 equipes estudadas, demonstrou diferenças significativas somente para 5 equipes esportivas, a equipe número 4 (basquetebol), equipe número 8 (voleibol), equipe número 19 (futsal), equipe número 20 (futsal) e a equipe número 22 (futsal). Estes valores médios destacam as diferenças entre as modalidades, com maior relevância para a modalidade de futsal devido aos valores de estresse identificados através do Padrão de Comportamento do Tipo A mais elevado, se comparados com outras equipes e modalidades. O que corrobora com o trabalho desenvolvido por PALLARÉS E ROSEL (2001), que afirmam que a exposição a um elevado grau de estresse se relaciona diretamente com traços do Padrão de Comportamento do Tipo A, caso do futsal escolar, que é a modalidade mais praticada em âmbito educacional e sofre uma influência maior por um bom rendimento e expectativa de seu círculo social.

O Padrão de Comportamento do TIPO A por modalidade foi apresentado na TABELA 3 e a modalidade de futsal se apresentou com alto grau no nível do Padrão de Comportamento, credita-se a esse alto nível a influência social que esse esporte recebe. Por ser o esporte mais praticado nas escolas, e a carga de expectativa que as equipes recebem por ser o Brasil uma nação que valoriza em demasia o futebol de campo, essa pressão, exercida em todos os contextos dos jogos competitivos escolares, impõe uma alta carga de responsabilidade aos integrantes dessas equipes, em uma analogia próxima ao da seleção brasileira de futebol, pois é o que mais se aproxima desses jovens o sonho em se tornar jogadores de futebol e o que representa socialmente o futebol na sociedade.

A segunda modalidade com maior nível do Padrão de Comportamento do TIPO A é o Basquetebol, esporte com muita velocidade, agilidade, técnica e contato corporal constante, apresenta um nível de reatividade condizente com a

solicitação desse esporte. Essa modalidade por suas características próprias, a alta exigência técnica conduz os alunos/atletas a exigirem mais deles mesmos, uma pressão comum em micro-sociedades como é a dinâmica de uma equipe de basquetebol. Os critérios de seleção para integrar essas equipes escolares são altamente seletivos, e após o ingresso na equipe o aluno ainda deve modificar o seu comportamento em virtude da cultura ali existente para poder permanecer íntegro a equipe, caso contrário a exclusão ou o abandono é o mais provável.

Próximo ao Basquetebol encontra-se o Handebol que por ser semelhante a anterior, mas com contato corporal e em velocidade do jogo maior, apresenta a terceira média. É o segundo esporte mais praticado nas escolas, tanto como conteúdo das aulas de educação física bem como equipes de treinamento e de competição. O nível técnico das equipes escolares nessa modalidade se assemelha e os jogos interescolares sempre são disputados, elevando a carga de cobrança dos alunos/atletas, dos professores/técnicos e do círculo social que rodeia essas equipes de competição.

Por último apresenta-se o voleibol, esporte sem contato físico, mas não menos competitivo. As solicitações desse esporte são diferentes das modalidades de contato, mas o Padrão de Comportamento tende a ser mais baixo devido as características dessa modalidade no âmbito escolar. O voleibol no âmbito escolar é a modalidade que necessita de maior tempo para a sua aprendizagem, demandando dedicação e preparo maior por parte do aluno/atleta e do professor/técnico. Essa característica não permite que o Padrão de Comportamento do Tipo A seja determinante no jogo, pois o voleibol possui características diversas das outras modalidades como o contato físico e as decisões individuais.

A análise da variância do Padrão de Comportamento no contexto das modalidades esportivas, apresentado na TABELA 4, mostra que a diferença

entre o futsal e as demais modalidades foram estatisticamente mais significantes, demonstrando maior nível de estresse. O que reafirma o já exposto sobre o futsal ter uma pressão e expectativa social maior que as demais modalidades esportivas, além de que tem se observado é que esta modalidade é orientada para o rendimento esportivo, onde esse rendimento é medido através de um modelo ideal de desempenho pré-estabelecido pelo professor/técnico e no sucesso na competição de acordo com SENECA (2002).

9.2 Coesão Grupal

A forma como os jovens respondem aos estímulos estressores refletem na coesão grupal. As tendências competitivas individuais, as altíssimas expectativas dos pais em relação ao desempenho do filho na escola, no esporte, no comportamento exemplar e padrões de sucesso muito elevados contribuem para a predominância do comportamento do TIPO A (ROSSI, 1996).

Os valores obtidos a partir da análise dos dados pelo instrumento ACS1 demonstraram que no conjunto geral das equipes de basquetebol, futsal, handebol e voleibol existem graus significativos de coesão grupal. Houve uma tendência de 75% das equipes terem média coesão grupal, enquanto que 12,5% dessas equipes foram caracterizadas com alto grau de coesão grupal. Somente 12,5% das equipes foram identificadas com baixa coesão. O que vem comprovar que as equipes escolares possuem um vínculo coletivo em função do seu próprio processo de intercâmbio comportamental – que fatores sócio-psicológicos - estão inseridos na base existencial da dinâmica orgânica e funcional das equipes esportivas, e que a identificação dos companheiros mais e menos desejados, correlacionados com o clima ambiental, determina os diferentes graus de coesão grupal (SIMÕES, 1996).

As forças sócio-interativas representam para os atletas com personalidade mais equilibrada faz com que se mantenha o justo equilíbrio entre a manipulação dos indivíduos e a coesão grupal. Na medida em que os alunos/atletas, mediante ações cooperativas mantêm seus próprios interesses voltados para um projeto coletivo eficaz, que é o princípio unificador dos grupos esportivos, facilita a integração de todos. O impacto dos atletas mais e menos colaboradores, conjuntamente com o clima ambiental sobre o grau de coesão grupal representa qualidades pessoais entre as frequências atribuídas pelos alunos/atletas que vêm mais semelhanças entre si mesmos e aqueles que mais ou menos colaboram para satisfazer as necessidades fundamentais dos grupos como mini-sociedades que proporcionam meios para facilitar a normalização das ações e reações individuais e coletivas que atuam sobre os atletas como forças impulsoras e limitantes (SIMÕES, 1996).

Com o objetivo de estabelecer a correlação entre o Padrão de Comportamento do TIPO A e a Coesão de Grupo foi utilizado o teste de correlação produto momento de Pearson. Para os valores do coeficiente de correlação de R houve significância entre as variáveis, demonstrando uma correlação positiva, conforme a TABELA 8. A correlação positiva só pode ser aqui afirmada para esses valores obtidos e para essa amostra utilizada, não podendo inferir para demais modalidades e público, pois nessa afirmação quanto maior o nível do Padrão de Comportamento do Tipo A maior será o Grau de Coesão Grupal, pois a dinâmica grupal que acontece nessas mini-sociedades, que são as equipes esportivas escolares, podem ser alteradas com uma pequena mudança no traço comportamental individual.

A modalidade de Futsal foi a mais sujeita as interferências comportamentais sobre a coesão de grupo, sendo influenciada na razão de 90,6%. Seguido do voleibol com 74,8% de influência. Em terceira posição apresenta-se

o basquetebol onde o padrão de comportamento influencia em 73,3% e por último o handebol que o valor de influência se apresenta em 63,7%.

A modalidade de futsal apresentou altos valores médios do Padrão de Comportamento do TIPO A, e o valor de correlação na ordem de 90,6% e na relação com a coesão de grupo níveis médios e altos graus que totalizam 83,33% da amostra, a partir desses dados pode-se afirmar que para essa modalidade esportiva e esse público avaliado, o Padrão de Comportamento do Tipo A contribui para a manutenção da coesão grupal, pois a demanda competitiva dessa modalidade é alta, e o padrão de comportamento dos jogadores é esperado dentro do contexto das equipes escolares de futsal. Os valores entre 60% a 70% do nível do Padrão de Comportamento do Tipo A conduzem a uma média coesão grupal.

A segunda equipe a apresentar maior correlação entre o Padrão de Comportamento e Coesão de Grupo foi o voleibol, com o valor de correlação na ordem de 74,8%, e todas as equipes dessa modalidade avaliadas apresentaram níveis altos e médio grau de coesão grupal, nenhuma equipe apresentou baixo nível de coesão grupal. O Padrão de Comportamento entre as equipes de voleibol se apresentaram altos, com o valor médio de 56,92, não sendo um valor extremamente alto, mas considerado alto, que para as equipes avaliadas influenciou na Coesão Grupal em 74,8%. As solicitações e exigências características dessa modalidade não condizem com valores altos do Padrão de Comportamento, pois a estabilidade e a manutenção de uma regularidade de jogo, asseguram um bom desempenho. Um valor médio do Padrão de Comportamento determina uma média e alta coesão grupal.

As equipes de basquetebol foram influenciadas pelo Padrão de Comportamento do Tipo A na Coesão Grupal em 73,3%, sendo que o valor médio do Padrão de Comportamento foi de 56,8. As equipes de basquetebol têm os níveis de coesão grupal em 83,33%, somente uma equipe foi classificada com

baixa coesão. Considerando que cada grupo detém características próprias e deve ser entendido como ponto inicial do processo de interação, o basquetebol é uma modalidade que necessita de intensa atividade grupal, onde os papéis de cada membro são dependentes para o alcance do objetivo do jogo. Essas diferenças ocorrem entre as equipes esportivas definem a operacionalidade do grupo, cada equipe responde de forma diferente frente ao Padrão de Comportamento individual apresentado pelo conjunto dos alunos/ atletas.

O Handebol foi a modalidade esportiva que teve duas equipes classificadas com baixo grau de coesão grupal e a influência do Padrão de Comportamento foi de 63,7%. A média dos valores do Padrão de Comportamento foi de 63,54, não sendo um valor baixo, mas para as equipes dessa modalidade o Padrão de Comportamento teve uma influência negativa, pois a coesão foi mais baixa que as demais modalidades. Para alguns atletas a competição é uma grande ameaça e provoca altos níveis de estresse, tornando-se um fator negativo e redutor do desempenho. Segundo MILLER (1990) atletas sob muito estresse tendem a ter menor controle sobre suas próprias ações e atividades, incluindo-se aí seu desempenho esportivo. Esse desempenho negativo influi em toda a equipe e ocorre quando existem pressões externas e emoções internas não controladas pelos atletas.

10. CONCLUSÃO

Ao final do processo de análise dos dados obtidos das equipes esportivas participantes desse estudo, este trabalho vem apresentar tendências e não tem a intenção de estabelecer posições definitivas que possam ser generalizadas. Apesar das principais características das variáveis envolvidas possam estar presentes em outras equipes nas mesmas condições.

Segundo BRACHT (2000) e MARQUES (2004), o esporte trabalhado no ambiente educacional deve sofrer intervenções pedagógicas, para que realmente cumpra sua finalidade formativa, preparando a criança e o jovem para o convívio mais adaptado às características da sociedade.

O estudo teve por objetivo investigar o estresse comportamental do tipo A associado ao grau de coesão grupal de equipes masculinas escolares de diferentes modalidades esportivas coletivas, de basquetebol, futsal, handebol e voleibol. A partir dos resultados obtidos, chegou-se às seguintes conclusões:

- O Padrão de Comportamento do TIPO A é uma variável de destaque na dinâmica psico-social das equipes esportivas e devem ser levadas em consideração no processo de preparação das mesmas, para a obtenção de ótimo rendimento esportivo.
- A Coesão Grupal é uma variável de destaque no processo competitivo em modalidades coletivas, e esta sujeita a interferências internas e externas.
- O nível do Padrão de Comportamento do TIPO A interfere diretamente no grau de Coesão Grupal.
- O Padrão de Comportamento do Tipo A apresentado em um nível de 60% do seu valor total apresentou-se de forma benéfica para 83,33% das equipes pesquisadas, a Coesão Grupal das mesmas foi entre média e alta coesão grupal.

Considerando as afirmações acima, infere-se que cada um dos atletas dentro de um grupo esportivo pode ser visto como um ser social composto de inúmeras variáveis comportamentais positivas ou negativas em busca de espaço e ascensão social. A percepção que cada um dos atletas tem de si próprios

comparados com os demais companheiros de grupo se baseia na identidade pessoal com os mais e menos desejados dentro do grupo, afirma SIMÕES (1996). O Padrão de Comportamento do TIPO A, influi diretamente no grau de coesão grupal e na distância sócio-psicológica, já que não se pode controlar e disciplinar adequadamente todos os indivíduos e as suas ações. Os alunos/atletas mantêm uma estreita rede de comunicações sócio-afetivas e funcionais que refletem diretamente na capacidade de rendimento de cada um deles, já que certas habilidades se unem para satisfazer as necessidades tanto dos atletas quanto dos técnicos.

As variáveis psico-sociais, a dinâmica grupal e o Padrão de Comportamento individual são responsáveis pelo bom desenvolvimento da harmonia do grupo esportivo. Mas no ambiente educacional, a utilização dessas variáveis para o confronto esportivo, na competição interescolares, deve ser utilizado para o seu objetivo principal, a formação e o desenvolvimento do ser humano, perder esse foco é perder a essência do trabalho, utilizar essas ferramentas somente com vistas à vitória é diminuir o valor do esporte, minimizar a sua função à um mero coadjuvante na meritória pessoal e egoísta. O valor do esporte não deve ser esquecido ou relegado ao segundo plano, o eixo principal desse trabalho foi de apresentar o seu valor educativo em prol do ser humano pronto para servir a sociedade.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. et al. **Adolescência** 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ARANHA, M. L. A. História da Educação, São Paulo.: Editora Moderna, 1996.

ÁVILA, L. A. O Inconsciente, as Instituições e os Vínculos. **Revista ABP-APAL**, v.20, n.3, p.99-104. 1998.

BASSANI, J.J.; TOTTI, D.; VAZ, A.F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxo e ambigüidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, 2003.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e do Esporte**, São Paulo: Editora Manole LTDA, 1994.

BARROS, R. D. B. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. São Paulo, 1994. 448 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BECKER JR., B. **Manual de Psicología del Deporte & Ejercicio**. Novo Hamburgo: Feevale, 2001.

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

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

BRANDÃO, M. R. F. **Equipe Nacional de Voleibol Masculino**. Um Perfil sócio- psicológico à luz da Ecologia do Desenvolvimento Humano. Rio Grande do Sul 1996, 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Santa Maria - RS.

BERKOWITZ, L., "Violence in the mass media", in Berkowitz, L., **Aggression: a social psychological analysis**, New York: McGraw-Hill, 1962.

CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A. **Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria** 3. ed. São Paulo: Herder, 1975. vol. I e II.

CARRON, A. V. El equipo deportivo como un grupo eficaz. In: WILLIAN, J. M. **Psicologia Aplicada ao esporte**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1991.

CARRON, A.V.; CHELLADURAI, P.. **Cohesion as a factor on sport performance**. Canadian Journal Applied Sports Sciences, 1981. p.221-241. v.16.

CARRON, A. V.; HAUSENBLAS, H. A. **Group Dynamics in Sport**. 2. ed. Morgantown: Fitness Information Technology ,1998.

CHAPPUIS, R.; THOMAS, R. **L'équipe sportive**. Paris: Press Universitaires de France. 1988.

CHESNEY, M.; EAGLESTON, J. R.; ROSENMAN, R. Type A behavior: assessment and intervention medical psychology contributions to behavior medicine. **Révue Médicale de Liège**, Liège, 1981.

CHIPKEVITCH, E. **Puberdade & Adolescência: aspectos biológicos, clínicos e psicossociais**. São Paulo: Roca, 1994.

COMITÉ OLÍMPICO INTERNACIONAL. **Carta Olímpica**. Lausanne: Comitê Olímpico Internacional. 2001.

CRATTY, B.J. **Psicologia do esporte**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil. 1984.

DAMERGIAN, S. O inconsciente na interação humana. **Revista Psicologia – USP – São Paulo**, 2 (1/2): 65–76, 1991.

DaCOSTA, L. P. O Olimpismo e o equilíbrio do homem. In: O. Tavares & L. P. DaCosta (eds) *Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1999.

DE ROSE JR., D. **Lista de sintomas de stress pré-competitivo infanto-juvenil**. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 12, n.2, p. 126-133,1996.

_____, A criança, o jovem e a competição esportiva: considerações gerais. In: DE ROSE JÚNIOR, D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DE ROSE JUNIOR, D.; VASCONCELLO, E.G.; SIMÕES, A.C.; MEDALHA, J. **Padrão de comportamento do “stress” em atletas de alto nível**. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.10, n.2., p.139-145. 1996.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

EÜLER, V. U. S. **Efeitos do Stress sobre a secreção de catecolaminas**. *Revista Gazeta Sanitária*, 2:145-150, 1969.

FANALI, O. A. A. C. Plano para o desenvolvimento de diretrizes para a formação de esportistas de alto nível técnico, utilizando a rede escolar do 1º e 2º Graus. São Paulo, 1981, 81 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo.

FELKER, M. **Fundamentos da iniciação esportiva**. Congresso internacional do Cone Sul, v6, Porto Alegre, 1998.

FONTAINE, O.; ETIENNE, A. M.; BROUETTE, B. Pattern comportamental de type A, stress et maladie coronarienne. I. Brève revue de la littérature. **Révue Médicale de Liège**, Liège, v. 42, n. 24, 1987.

FRIEDMAN, M.; ROSENMAN, R. H. **O Tipo A**: seu comportamento e seu coração. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

FREUD, S. **Psicologia de grupo e Análise do Ego**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976,

GAHAGAN, J. Comportamento Interpessoal e de Grupo. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GALLAHUE, D. L. & OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução de M. Aparecida da S. Pereira Araújo. São Paulo: Phorte, 2001.

GONZALES, J. I. B. **Introducción**. In: Materiales de sociología del deporte. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1993.

GRUPE, O. The **sport culture and the sportization of culture**: identity, legitimacy, sense and nonsense of modern sports as a cultural phenomenon. In: F. Landry et alii (eds) *Sport... the third millennium*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 1992.

HAIR, J.F. Análise multivariada de dados. 5, Porto Alegre: Bookman, 2005.

HEILBRUN, A. B., PALCHANIS, N., FRIEDBERG, E. B. **Self-report measurement of Type A behavior:** Toward refinement and improved prediction. *Journal of Personality Assessment*, 50, 1986.

HENRY, B. **História de los juegos olímpicos.** Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1955.

JACQUES, W. C. A. **As relações humanas na geração de estresse.** v. 23. São Paulo: Ser Humano. 1993. p.57-58.

JAEGER, W.W. **Paidéia: a formação do homem grego.** 3º ed. São Paulo. Martins Fontes, 1994. p.795-1373

JONES, J.G., HARDY, L., **Stress and performance in sport.** Chichester: J.Willwy and sons, 1990.

KORSAKAS, P. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE JÚNIOR, D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência:** uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: UNIJUI, 1994

LAZARUS, R.; LAUNIER, R. **Stress related transactions between person and environment.** In: PERVIN, L; LEWIS, M. *Perspectives in interactional psychology.* New York: Plenum. 1978

LENK, H. **Toward a social philosophy of the Olympics:** values, aims and reality of the modern Olympic Movement. In: P. J. Graham & H. Ueberhorst (eds) *The modern Olympics*. West Point: Leisure Press, 1976.

LEVISKY, D. L. **Adolescência:** reflexões psicanalíticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIPP, M. N., **Como Enfrentar o stress**, 3 ed. Campinas: Ícone Editora. 1990.

_____, **Pesquisando sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco**, Campinas: Papyrus. 1996.

_____, **Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress:** teoria e aplicações clínicas, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

LUCATO, S. **Iniciação e prática esportiva e suas dimensões sócio-culturais na percepção dos pais.** São Paulo. 2000. 79p. Tese (mestrado) Universidade de São Paulo – USP, Escola de Educação Física e Esportes - EEFE.

MACHADO, A. A. . **Psicologia do Esporte:** da educação física escolar ao esporte de alto nível. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MAILHIOT G. B. **Dinâmica e Gênese dos Grupos.** 4. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

MANGAN, J. A. **The games ethic and imperialism.** New York/Middlesex: Viking Penguin, 1986.

MARQUES, A. Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e educação. In: GAYA, A; MARQUES, A.; TANI, G. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MATHEWS, K. A. **Psychological perspectives on the Type A behavior pattern**. Psychological Bulletin, 1982.

MATVEEV, L. P. **Treino Desportivo Metodologia e Planejamento**. São Paulo: Phorte Editora. 1997.

MATVIENKO, O.; BRISLIN, G.; HUNTER, D.; BRINER, W.; NYLAND, J.; REESER, J. **National Championship Competition for 10-year-old and Under Player. Support Research and Reference Document**, Colorado Springs. Disponível em: <http://www.avca.org/sports-med/10andunderposition.html>. Acesso em: 23 outubro 2000.

MILLER, T.W.; VAUGHN, M.P. & MILLER, J. Clinical issues and treatment strategies in stress-oriented athletes. **Sports Medicine**, 9, 6, p. 370-379, 1990.

MYRA; y LOPES, E. **Psicologia evolutiva da criança e do adolescente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Científica, 1954.

MOLINA, O. F. **Estresse no Cotidiano**. São Paulo: Pancast. 1996. p.334.

MORAIS, R. **Stress existencial e sentido da vida**. São Paulo: Edições Loyola. 1997. p. 157.

NERY GUISELINI, M. A. Grupos esportivos de handebol: um estudo sobre a intersubjetividade. 2003. 0 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, M. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento**, um processo sócio-histórico. 2a. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLSON, N. **A lógica da ação coletiva**. São Paulo: Edusp, 1999.

OLMSTED, M. **O pequeno grupo social**. São Paulo: Ed. Elder. 1970.

OSWALD, D. **The fundamentals principles of olympism**. Olympic Review, Lausanne, v.28, p.39-41, 1999.

PALLARÉS, J. ; ROSEL, J. **Patrón de conducta TIPO-A y estrés em deportistas adolescentes: algunas variables mediadoras**. Psicothema, v. 13, nº 1, 2001

PAES, R. R.. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JR, D. (Org.) **Esporte e Atividade física na infância e na adolescência**: Uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ, E. R. **Grupos e Intervenções Grupais**: Concepções, relações e implicações na perspectiva de profissionais que trabalham com grupos. São Paulo 1997. 198 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PIAGET, J. (1994). **O Juízo Moral na Criança** (2ª. ed.). São Paulo: Summus.

PIERRO, A. Relações sociais na adolescência. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org) **Desenvolvimento psicológico e educação**; Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 6 ed. Tradução de Marco Aurélio Fernandes Velloso. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIERCE, W.J. & STRATTON, R.K. Perceived sources of stress in youth sport participants. In G.C.Roberts & D.M. Landers (Eds.) **Psychology of motor behavior and sport** (pp.116) Champaign, Il : Human Kinetics, 1981.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: IBRASA, 1982.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação. 1998

RIOUX, G. & CHAPPUIS, R. **La cohesion de L'equipe**. Paris: Editorial Minón, 1979.

ROSSI, A. M., **Pega Leve!** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1996.

RYAN, A.J. **Perspective on children's sports with suggestions for future decisions**, In: BROW E.V.; BRANTA C.F. Competitive sport for children and youth in overview of research an issues. Chapaig: Human Kinetics, 1988.

SAGE, G. Does sport affect character development in athletes? Jounal of Physical Education, Recreation and Dance, Reston, v. 69, n. 1, p.15-18, 1998.

SAGRAVE, J. O. Toward a definition of Olympism. In: (J. O. SAGRAVE & D. B. CHU, eds.) *The Olympic Games in transition*. Champaign: Human Kinetics, 1988.

SÁNCHEZ, D.B. **La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: INDE, 1995.

SANTOS, A. L. P. A influência da participação dos alunos em práticas escolares na percepção do clima ambiental da escola. São Paulo. 2003. 82p. Dissertação (Mestrado) Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo.

SANTOS, E. S. Jogos escolares: da exclusão à participação: In: SANTOS, E. S. (Org.) *Educação Física Escolar: por uma cultura desportiva*. Porto Alegre: Sulina, 1998.

SELYE, H. **Stress – A Tensão da Vida**. São Paulo: IBRASA. 1965.

SENECA L. **Quantas crianças e jovens custa à cultura da vitória?** Treino desportivo. 2002.

SHIGUNOV, V. Reflexões sobre o Desporto Escolar: Questões de Formação e Competências. **Revista Paranaense de Educação Física**. V. 01, 2000.

SIGOLI, M. A. **O esporte educacional e a prática esportiva nas escolas da cidade de São Paulo**. São Paulo. 2005. 62p. Dissertação (Mestrado) Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo.

SIMÕES, A.C. **Equipes esportivas vistas como um micro-sistema social de rendimento entre a ideologia de liderança dos técnicos e a percepção real**

dos atletas. São Paulo. 1990. 296p. Tese (Doutorado) Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

_____. Ideologia de liderança no esporte: uma visão do “ideal próprio” dos técnicos e “real” equipe dos atletas. 1996. Tese (Livre Docência) – Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____ **Conceitos, métodos e pesquisas psicossociais aplicadas ao esporte de performance.** São Paulo: Roca. 2000.

_____. A psicossociologia do vínculo esporte, adultos, crianças e adolescentes: análise das influências. In: DE ROSE Jr., D. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: Uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SIMÕES, A. C.; SERASSUELO JUNIOR, H.; AZEVEDO JUNIOR, L. C. D.; OLIVEIRA, S. R. S. Comportamento ideológico de liderança de professores técnicos líderes de equipes esportivas escolares modalidade basquetebol. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, v. 09, p. 76-83, 2007.

SIMÕES, A. C.; BOHME, M. T. S.; LUCATO, S. A participação dos pais na vida esportiva dos filhos. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.13, n 1, 1999.

SIMÕES, A. C.; DE ROSE JUNIOR, D. Psicossociologia aplicada ao esporte: contribuição para a sua compreensão. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo. v.13, p. 88-97, 1999.

SIMÕES, A. C.; RODRIGUES, A. A.; CARVALHO, D. F. Liderança e as forças que impulsionam a conduta de técnico e atletas de futebol, em convívio grupal. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo. v.12, n.2, p.134-44, 1998.

TANI, G. Esporte e processos pedagógicos. In W.W. Moreira & R. Simões (Orgs.), Fenômeno esportivo no início de um novo milênio. Piracicaba: Unimep. 2000

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade** Tradução de José Octávio de A. Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

TAVARES, O. A. Referenciais teóricos para o conceito de Olimpismo. In: O. Tavares & L. P. DaCosta (eds) *Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1999.

TAVARES, O. **Esporte, movimento olímpico e democracia: o atleta como mediador**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2003.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K **Research methods in physical activity**. 3º ed. Human Kinetics. 1996.

TUBINO, M. J. G. **Correlação de conceituação e dos aspectos fisiológicos do stress na preparação desportiva**. Arquivos da Escola de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro. 22:111-119. 1972.

TURNER, J.C. **Social identification and psychological group formation.** In: TAJFEL, H. *The social dimension.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984, V2, p. 518-38 .

ULMANN, J. **De la gymnastique aux sports modernes – Histoire des doctrines de l'éducation physique.** Paris: Vrin, 1982.

VASCONCELLOS, E.G. **Stress, coping und soziale kompetenz bei kardiovaskularem erkrankungen – eine empirische untersucung mit herz und kreislaufkranken.** Muschen, 1984. 337p. Tese (Doutorado) – Aus dem Max Palank – Institut for Psychiatrie, Universitation Muschen.

ZIMERMAN, D. E. Fundamentos teóricos. In: ZIMERMAN, D. E.e OSÓRIO, L.C. et al. **Como trabalhamos com Grupos.** São Paulo:Livraria Duas Cidades,1997.