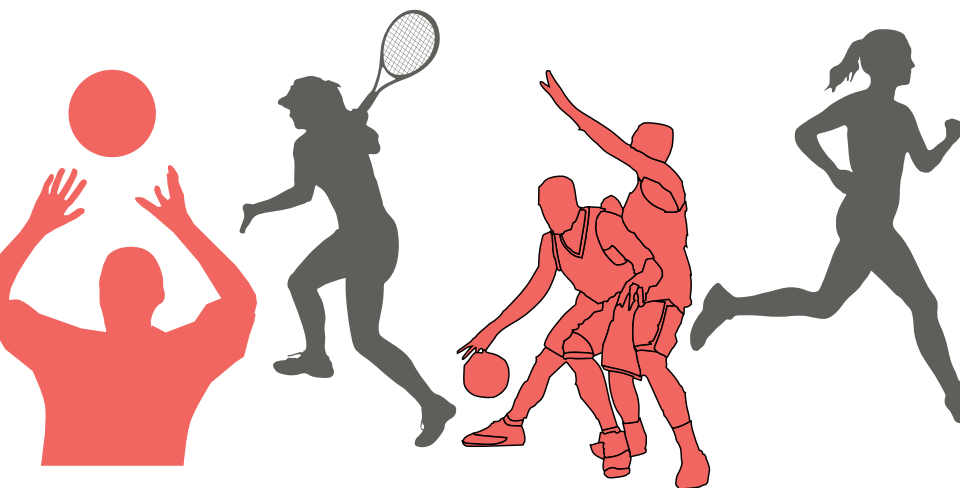


POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À PEDAGOGIA DO ESPORTE

Fernanda Tartalha do Nascimento
Paula Teixeira Fernandes



GRUPO DE ESTUDOS EM
PSICOLOGIA DO ESPORTE
E NEUROCIÊNCIAS
FEF - UNICAMP

Editora chefe

Prof^ª Dr^ª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvson de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Possíveis contribuições da psicologia à pedagogia do esporte

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Autores: Fernanda Tartalha do Nascimento
Paula Teixeira Fernandes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
N244	<p>Nascimento, Fernanda Tartalha do Possíveis contribuições da psicologia à pedagogia do esporte / Fernanda Tartalha do Nascimento, Paula Teixeira Fernandes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0097-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.974220405</p> <p>1. Esportes - Aspectos psicológicos. I. Nascimento, Fernanda Tartalha do. II. Fernandes, Paula Teixeira. III. Título. CDD 613.71</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Fernanda Tartalha do Nascimento

Psicóloga especialista em Psicologia do Esporte. Mestranda na Faculdade de Educação Física - Unicamp e membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências na mesma instituição. Trabalhou na preparação mental das equipes de voleibol, basquete, saltos ornamentais, polo aquático e levantamento de peso olímpico no Esporte Clube Pinheiros. Atualmente atua com atendimento individualizado a atletas e é psicóloga da equipe profissional e das equipes de base no Barueri Volleyball Club.

Paula Teixeira Fernandes

Professora Livre Docente do Departamento de Ciências do Esporte da FEF-UNICAMP, na área de Psicologia do Esporte e Neurociências. Professora e Membro Titular da Comissão de Pós-Graduação do Programa de Gerontologia da Faculdade de Ciências Médicas - FCM/UNICAMP. Coordena o Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências (GEPEN, FEF-UNICAMP). Trabalha com Psicologia do Esporte, Psicologia do Comportamento e Neurociências.

APRESENTAÇÃO

Esse material foi construído a partir da Dissertação de Mestrado da Fernanda, orientada pela professora Paula. Juntas buscamos respostas para inquietações constantes da vida, como pessoas e como profissionais: como o conhecimento da Psicologia e as competências estudadas na área (emocionais, sociais, cognitivas, comportamentais) podem contribuir com o ensino do esporte?

Em nossa prática profissional, enxergamos muitos caminhos para trazer tudo isso para o esporte. Mas ainda parece desafiador construir um caminho para que possamos planejar o ensino e o treinamento esportivo de forma a incluir emoções, pensamentos e comportamentos dos alunos/atletas, visando benefícios que enfatizem o traço humano e que também os façam jogar melhor.

As diversas subjetividades e humanidades estão aqui o tempo todo. Talvez possamos iluminar tudo isso e trazer para a superfície tudo aquilo que muitas vezes não lidamos com a devida atenção no contexto esportivo porque não sabemos como encarar.

O esporte só tem a ganhar!

Desejamos uma ótima leitura a todos vocês!



Sumário

Introdução.....	p.6
Parte 1: Flexibilidade Psicológica e <i>Mindfulness</i>	p. 17
Como conteúdo de ensino – ‘aprender a ser’.....	p. 22
Como habilidades do treinador – Conhecimentos Intrapessoais.....	p. 35
Parte 2: Conexão Social e Compaixão.....	p. 45
Como conteúdo de ensino – ‘aprender a se relacionar’.....	p.50
Como habilidades do treinador – Conhecimentos Interpessoais	p. 61
Considerações Finais	p. 72
Referências.....	p. 74



Introdução



Introdução

O esporte é um dos maiores e mais representativos fenômenos socioculturais da contemporaneidade. A significativa valorização do esporte, em especial da segunda metade do século passado em diante, tem fortalecido as Ciências do Esporte, dentre elas a Pedagogia e a Psicologia do Esporte.

Nos embasamos aqui, portanto, nos seguintes pontos:

1. Um fenômeno, o esporte, que assume dimensões cada vez maiores em nossa sociedade e que se apresenta por meio de práticas em contextos diversos.
2. Uma campo de estudo, a Pedagogia do Esporte, que busca estudar o processo de ensino-aprendizagem dessa prática.
3. Um segundo campo de estudo, a Psicologia do Esporte, que busca estudar as pessoas e seus comportamentos nesse contexto.



Defendemos o ensino do esporte como a prática que visa o pleno desenvolvimento dos indivíduos que dele participam, baseado em uma concepção de educação como apresentada por Delors (2003):

“Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isso supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber- fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (DELORS, 2003, p. 90).

O ensino do esporte voltado aos sujeitos e seu desenvolvimento total é base de um novo conjunto teórico, que Scaglia (2014) denomina como novas tendências em Pedagogia do Esporte. Essas novas tendências são compostas de quatro correntes, que apresentam suas particularidades, mas se unem em oposição à Pedagogia do Esporte tradicional e tecnicista, trazendo mudança paradigmática que coloca o ensino do esporte sob a ótica da complexidade, instabilidade e intersubjetividade (GALATTI et al., 2014; SCAGLIA, 2014).



Galatti, Paes e Darido (2010) reiteram a necessidade de olharmos para além da possibilidade de desenvolvimento motor presente na prática esportiva, reforçando os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social também presentes nesse ambiente. A soma dessas outras dimensões acontece principalmente a partir do referencial socioeducativo (GALATTI, PAES, DARIDO, 2010, p. 755), que contempla:

- Promoção da discussão de princípios, valores e modos de comportamento.
- Promoção da participação, inclusão, diversificação, coeducação e autonomia.
- Proposição da troca de papéis (colocar-se no lugar do outro).
- Construção de ambiente favorável para o desenvolvimento de relações intrapessoais e interpessoais (coletivas).
- Estabelecimento de relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade.

Rodrigues, Darido e Paes (2013) afirmam, porém, que, apesar de existir a preocupação da formação integral, que contempla conteúdos socioeducativos isso ainda não se reflete na indicação clara sobre como realizar o desenvolvimento desse referencial dentro do processo de ensino.



Ginciene e Matthiesen (2018) e Berger, Ginciene e Leonardi (2020) corroboram com essa visão, ao observarem que os conteúdos atitudinais e socioeducativos, apesar de aparecem como objetivo de ensino, nem sempre são planejados e aplicados de forma sistematizada durante as aulas de Educação Física.

Ao olharmos para os conteúdos do referencial socioeducativo, vemos a valorização de se ensinar temas relacionados ao 'aprender a ser e a se relacionar' aliado ao ensino do jogo em si, o 'aprender a fazer' - mais relacionado ao referencial técnico-tático. Segundo Delors (2003) a educação para cumprir seu propósito, deve se organizar em torno de quatro aprendizagens que são fundamentais ao longo da vida:

1. **Aprender a conhecer:** relaciona-se com o domínio que o indivíduo tem dos instrumentos do conhecimento. Dessa forma, pode compreender o mundo a sua volta e, também, desenvolver o prazer por conhecer e descobrir. Esse conhecimento pode ser descrito como 'aprender a aprender' e se utiliza de habilidades como atenção, memória e pensamento.



2. Aprender a fazer: refere-se ao colocar em prática os conhecimentos, geralmente em relação à formação profissional.

3. Aprender a se relacionar: ressalta dois pontos importantes: a descoberta do outro e a capacidade de participar de projetos em comum. O primeiro refere-se à descoberta do outro e inclui a tomada de consciência em relação a semelhanças e interdependências entre os indivíduos, além da possibilidade do autoconhecimento a partir das interações sociais que, pode possibilitar o desenvolvimento da empatia. O segundo ponto - que parece depender do primeiro - inclui a possibilidade de construir objetivos comuns e aprendizagens em relação ao esforço comum e trabalho conjunto.

4. Aprender a ser: esse nível de aprendizagem visa contribuir para que o indivíduo explore com liberdade seus pensamentos, sentimentos e imaginações, tornando-se consciente e autônomo, capaz de tomar decisões sobre a própria vida em circunstâncias diversas.



Proporcionar cenários de experimentação e descoberta, bem como valorizar a criatividade e expressão são pontos importantes aqui. Assim, temos como pilar a sustentação da educação como uma 'viagem interior', enfatizando aspectos que vão muito além do que é externo ao sujeito.

Em especial, o olhar para o ensino de conteúdos que visem o 'aprender a ser' traz para o contexto de ensino do esporte aquilo que nos torna humanos: nossos sentimentos, pensamentos e emoções. Porém ocorre, em alguns casos, desequilíbrio pedagógico entre conteúdos que privilegiam o lado racional em relação ao lado sensível, quando se educa mais para a realização de metas de treinamento e menos para a autonomia e o conhecimento de si (MACHADO, GALATTI, PAES, 2015; RODRIGUES, DARIDO, PAES, 2013; SANTANA, 2005).

Esse mesmo desequilíbrio - privilégio de conteúdos racionais em detrimento dos sensíveis - também parece ocorrer na formação dos treinadores e/ou professores. Se queremos que os conteúdos socioeducativos estejam presentes nas habilidades desenvolvidas no contexto esportivo, precisamos permitir que os professores e treinadores tenham acesso a formações e informações para que tornem isso possível.



A valorização dos conteúdos, para além dos elementos técnicos e táticos, necessita de um modelo que olhe para o papel do treinador e/ou do professor com essa abrangência. Encontramos isso no modelo de Coté e Gilbert (2009, p. 316), que define a eficácia do trabalho do treinador como *“a aplicação consistente e integrada dos conhecimentos profissionais, intrapessoais e interpessoais para melhorar a competência, a confiança, a conexão e o caráter dos atletas em um contexto específico”*.

Segundo este modelo (COTÉ, GILBERT, 2009) os conhecimentos que os treinadores precisam para atingirem esses objetivos enfatizam:



- Conhecimento profissional (relacionado aos conhecimentos referentes ao próprio esporte).
- Conhecimento intrapessoal (habilidade de introspecção, reflexão e entendimento de si mesmo).
- Conhecimento interpessoal (habilidade de interagir e se comunicar com indivíduos e grupos).

A partir do exposto, o problema gerador desse trabalho é contribuir com a discussão dos conteúdos relacionados ao referencial socioeducativo e sua aplicação. Para isso, passamos pela discussão de como planejar um processo educativo no contexto esportivo que leve o atleta a 'aprender a ser e a se relacionar', além da formação de treinadores que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades intrapessoais e interpessoais. Escolhemos embasar teoricamente nossa discussão a partir de uma das abordagens da Psicologia - a **Ciência Comportamental Contextual** - que busca uma visão total e contextual dos fenômenos em sua complexidade (HAYES, 2004), oferecendo abordagem teórica sobre os fenômenos humanos.

A Ciência Comportamental Contextual tem como filosofia o contextualismo funcional, que olha os eventos sempre como ações em um contexto - histórico e situacional - e que entende que os comportamentos devem sempre ser explicados em termos de suas variáveis contextuais. Diferente da visão mecânica de um evento criando outro, aqui se busca a visão total e contextual dos fenômenos humanos em sua complexidade (HAYES, 2004; HAYES, BARNES-HOLMES, WILSON, 2012; RUIZ, 2010).



A partir dessa teoria, o foco de análise se volta, portanto, para o contexto e a função dos comportamentos. Assim, considera-se comportamento toda e qualquer ação do organismo, sejam públicas - aquelas que todos podem ver, ou privadas - as que só o indivíduo tem acesso, como emoções e pensamentos (HAYES, BARNES-HOLMES, WILSON, 2012).

Buscamos trazer informações sobre quatro abordagens dentro da Ciência Comportamental Contextual para a discussão de conteúdos de ensino e formação de treinadores:

1. Terapia de Aceitação e Compromisso (*Acceptance and Commitment Therapy - ACT*) e o seu conceito chave, a flexibilidade psicológica.
2. *Mindfulness*.
3. Psicoterapia Analítica Funcional (*Functional Analytic Psychotherapy- FAP*) e seu modelo de conexão social.
4. Terapia Focada na Compaixão (*Compassion-Focused Therapy- CFT*).



Traremos as duas primeiras teorias na Parte 1 deste material, para a discussão de conteúdos relacionados ao ‘aprender a ser’ e as habilidades intrapessoais do treinador; e as duas últimas na Parte 2, para a discussão de conteúdos relacionados a ‘aprender a se relacionar’ e habilidades interpessoais do treinador.



Parte 1

Flexibilidade Psicológica e *Mindfulness*



Flexibilidade Psicológica

O objetivo principal da Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) é o desenvolvimento da flexibilidade psicológica, ou seja, a habilidade dos indivíduos a se abrirem para experiências internas, mesmo que desagradáveis, enquanto continuam escolhendo se comportarem em direção ao que realmente importa na vida (ROLFFS, ROGGE e WILSON, 2018).

O propósito dessa abordagem fica explícito no trecho abaixo:

“Na abordagem da ACT, um objetivo de vida saudável não é tanto sentir-se bem, mas sentir bem. É psicologicamente saudável ter pensamentos e sentimentos desagradáveis, além dos prazerosos, e isso nos dá pleno acesso à riqueza de nossas histórias pessoais únicas” (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021, p.18).



A Flexibilidade Psicológica pode ser entendida como um modelo do funcionamento humano e de mudança de comportamento e traz seis elementos:

1. **Atenção flexível ao momento presente:** a possibilidade de se estar mais atento ao momento presente relaciona-se diretamente à flexibilidade, uma vez que invariavelmente as pessoas têm seu foco roubado por experiências do passado ou imaginações sobre o futuro. A percepção e a retomada da atenção ao presente são os grandes objetivos aqui.

2. **Aceitação:** habilidade que propõe abertura e acolhimento a qualquer que seja a emoção experimentada.

3. **Desfusão cognitiva:** habilidade de se relacionar com seus pensamentos com maior flexibilidade, ou seja, não se identificando com eles.



4. **Self-como-contexto:** assumir a perspectiva de observador, sendo um contexto em que as experiências cognitivas, emocionais e sensoriais, ao invés da identificação com conceitos sobre si mesmo.

5. **Valores:** clareza sobre o que torna a vida significativa, qualidades de ação que direcionam o comportamento.

6. **Ação comprometida:** padrões de ação com significado e sentido, ligada aos valores.

O seu oposto, o modelo de inflexibilidade psicológica, traz elementos antagônicos - atenção inflexível, esquiva experiencial, fusão cognitiva, apego ao self conceitualizado, perturbação dos valores e inação ou impulsividade - que geralmente estão conectados ao sofrimento psicológico e ao mal funcionamento do indivíduo como um todo (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021).



Mindfulness

A prática do *Mindfulness* remonta há milhares de anos, das antigas civilizações da Índia e da China, sendo articulada de forma mais clara e detalhada por Buda e seus seguidores. Essa prática foi incorporada pela Psicologia contemporânea como intervenção que contribui para que os indivíduos tomem consciência e lidem de maneira adequada com seus processos internos. O interesse em relação ao *Mindfulness* cresceu e se popularizou no Ocidente, principalmente a partir do programa de redução de estresse, baseado em *Mindfulness* (MBSR), desenvolvido por Jon Kabat-Zinn, em 1979, no Centro Médico da Universidade de Massachusetts (BISHOP et al., 2004; KABAT-ZINN, 2019).

Segundo Kabat-Zinn (2019), *Mindfulness* é sinônimo de consciência, é a consciência que nasce de prestar atenção ao momento presente, sem julgamento. É importante salientar que *Mindfulness* não é sinônimo de relaxamento ou técnica de regulação emocional. É um treinamento mental, com práticas que cultivam um estado *mindful* que deve ser utilizado na vida em geral. Esse estado *mindful* corresponde a observação de pensamentos e sentimentos como eventos, sem identificação ou reatividade a eles (BISHOP, 2004).



**Flexibilidade Psicológica e
Mindfulness como conteúdos de
ensino – ‘aprender a ser’**



a) Explicitação de valores e ações comprometidas

Pensamos em valores como qualidades de ação ou objetivos maiores de vida, como ser um bom atleta, que não se esgotam em nenhum momento e que tornam a vida do indivíduo mais significativa. Nesse sentido, é importante a contribuição para que alunos/atletas possam descobrir seus valores, aquilo que traz sentido para suas vidas, e que possam compartilhar no espaço de aula ou treino. O professor pode incentivar esse olhar ao relatar, por exemplo, que perceber a atenção e o carinho com que os alunos param para escutá-lo é algo que traz muito sentido à sua escolha de dar aula. Outro aluno pode descrever que perceber como o time se ajuda é muito significativo. Outro pode apontar que perceber a própria evolução é importante para ele. Criar espaços para trazer isso à tona abre caminho para entendermos o que importa para cada um e, então, contribuir com a construção de ações no dia a dia que leve o indivíduo e o time como um todo mais perto dessa experiência significativa.



Atividade proposta:

O professor pode propor que os alunos escrevam ao final de todos os treinos - ou apenas observem - o que aconteceu naquele dia que foi mais significativo e importante para ele. É provável que aconteça repetição de acontecimentos que se relacionem aos mesmos valores. Por exemplo, para um indivíduo que o pertencimento tem muito valor devem aparecer eventos como: alguém me ajudou, alguém ouviu o que eu tinha a dizer, conseguimos nos unir para sair de uma dificuldade, etc. Outro indivíduo que valoriza o autodesenvolvimento pode descrever eventos como: consegui executar um movimento difícil, aprendi uma nova jogada, etc.

A partir de algumas semanas dessa atividade, os alunos podem ser estimulados a resumir as experiências mais significativas em duas ou três palavras e construir um mural, por exemplo, com aquilo que torna o treino significativo para eles. A partir disso, podem construir juntos a descrição de modos de agir que contribuam para o que faz sentido no dia a dia.



b) Abertura e distanciamento dos eventos internos (aceitação e desfução)

Aceitação e desfução falam, respectivamente, sobre a forma como nos relacionamos com nossas emoções e pensamentos. Esses eventos permeiam nosso mundo interno sem precisar de nossa autorização e, por isso, a abertura aqui não se relaciona a permitir que isso aconteça, mas sim, se permitir perceber que esses elementos estão aqui e, então, conviver com isso apenas como eventos internos e não como determinantes da nossa ação. A possibilidade de escolha de como agir deve ser direcionada pelos valores, ou seja, pela busca de vida mais significativa, como discutido no tópico acima. Aqui é importante entender que criar distância em relação ao que sentimos e pensamos, ou seja, não se identificar com esses eventos, cria espaço para a escolha do indivíduo sobre como agir.

Essa forma de se relacionar com nossos pensamentos e sentimentos inclui, portanto, três habilidades: (1) perceber, (2) normalizar/acolher e (3) criar distância/não identificação.



Esses elementos podem estar presentes em todos os momentos em que se fala sobre eventos internos durante a aula/treino. Ao questionar o aluno sobre o que pensa/sente em determinado momento estamos incentivando sua percepção sobre esses eventos. Ao reagir ao que diz com falas como ‘entendo que você se sinta assim’, ‘está tudo bem se sentir dessa forma’ ou ‘eu também me sinto assim em alguns momentos’ estamos proporcionando acolhimento e normalização.

Esses dois pontos anteriores permitem a construção da terceira habilidade, a criação da distância dos eventos. Devemos incentivar o uso de relatos que não criem identificação, por exemplo, a descrição ‘eu senti tristeza e pensei que não era bom’ ao invés de ‘eu sou triste’ ou ‘eu não sou bom’. Em seguida, podemos incentivar relatos que criem ainda mais distância: ‘eu percebi que um sentimento de tristeza chegou até mim’ e ‘eu percebi que um pensamento sobre não ser bom o suficiente passou pela minha cabeça’.

Essa distância nos permite observar que pensamentos e emoções são eventos internos e tem seu próprio fluxo. O papel aqui é estar consciente do que acontece, justamente para que não nos direcionem para determinadas ações, sem estarmos conscientes disso.



Atividade proposta:

Durante o treino, o professor pode incentivar a percepção dos próprios pensamentos e emoções. Por exemplo, no basquete o professor propõe uma atividade de 1x1. Sabendo que alguns alunos podem sentir emoções desafiadoras em relação à dupla com quem fará o exercício, pode propor (sem que os alunos precisem falar em voz alta, apenas cada um perceber) que antes de iniciar o exercício os alunos se olhem e percebam o que sentem e pensam ao saber que devem fazer o exercício com aquela dupla (a ideia aqui não é que os alunos tenham as respostas prontas, apenas que possam ter o momento voltado à percepção interna). O professor, antes do início do exercício, pode explicar que independente do que eles sintam e pensem, é importante que escolham agir no exercício buscando o desfecho que pareça mais alinhado aos seus valores, buscando então que o aluno esteja aberto para perceber o que sente, mas crie distância necessária para escolher como realmente quer agir. Ao final da aula/treino, o professor pode abrir espaço para os alunos falarem sobre o que perceberam em relação aos seus sentimentos e pensamentos, e se isso afetou de alguma forma o modo de fazer o exercício (criar um ambiente seguro que permita essa discussão é um passo anterior importante para que a atividade seja verdadeiramente aproveitada).



c) Atenção ao momento presente

Manter nossa atenção apenas ao que acontece aqui e agora é um conceito simples de entender, mas geralmente muito difícil de executar. Por isso, a principal habilidade que queremos desenvolver aqui é a percepção de que fugimos e a habilidade de retomar o foco. Claro que a intenção inicial é importante, ou seja, se não sabemos onde devemos focar, não perceberemos nem que fugimos e nem saberemos para onde voltar.

Todas as propostas que salientarem esses elementos (deixar claro qual o foco de atenção ideal, incentivar a percepção desse foco ao longo do tempo e a retomada dele quando se distrair) são propostas que se encaixam no treino dessa habilidade geral de estar atento ao momento presente.



Atividade proposta:

Atividades formais podem ser feitas antes ou depois do treino, como por exemplo marcar tempo e pedir para que os alunos fechem os olhos e se concentrem apenas na própria respiração (o ideal aqui é que sejam poucos minutos que podem ser aumentados se for confortável para os alunos). Lembrando sempre de instruí-los sobre a facilidade que nossa mente tem de se distrair e, portanto, não brigar com isso, apenas perceber e retomar o foco na respiração, instrução necessária a todas as variações descritas abaixo.

Variações desse exercício podem acontecer de diversas formas. Pode-se colocar uma música e orientar que os alunos direcionem sua atenção apenas a melodia, por exemplo.

Pode-se também pedir que o estímulo de atenção seja o próprio corpo ao caminhar ou alongar, por exemplo, pedindo que essas ações sejam executadas em silêncio e que os alunos direcionem sua atenção para sensações corporais. Após as práticas, os alunos podem ter um espaço para dividir as percepções que tiveram se quiserem.



Durante o treino, o professor também pode incentivar a percepção sobre o próprio foco de atenção. Por exemplo, no exercício de defesa no handebol, pode instruir seus atletas a estarem atentos na movimentação de um jogador específico do time que está atacando e, ao longo do exercício, pedir em momentos aleatórios que os jogadores fechem os olhos e apontem onde o jogador que deveria estar sendo observado está.

Vale lembrar que o objetivo aqui não é punir quem erra, mas permitir a consciência dos próprios atletas sobre sua atenção ou distração em relação ao evento do momento atual para o qual deveria estar direcionado seu foco de atenção.

Claramente pode acontecer da distração ter ocorrido por outro evento ter se tornado mais importante naquele momento e, por isso, não buscamos aqui a simples definição do certo ou errado, mas um momento para que o atleta se observe: 'para o que eu estava olhando?', 'onde estava minha atenção?'. Assim, tem a possibilidade de se perguntar 'qual era minha intenção inicial?' e então retomar, caso tenha se distraído, ou manter esse foco.



d) Não julgamento

Essa habilidade é um desdobramento específico da defusão cognitiva. Aqui, a percepção e o distanciamento acontecem em relação a um tipo específico de pensamento: aos julgamentos que fazemos. Essa habilidade relaciona-se com a capacidade de estar atento ao momento presente, uma vez que muitas vezes são os julgamentos que nos distraem e roubam nossa atenção.

Por exemplo, quando se faz boa jogada, julgamentos como 'sou muito bom, vamos ganhar com certeza' podem afastar o indivíduo do que continua acontecendo aqui e agora.

Do mesmo modo, quando se erra um julgamento como 'não sou bom nisso', afasta a possibilidade de entrar em contato com qual foi o erro, o que aconteceu, como o jogo continua se desenrolando, etc.



Atividade proposta:

O professor pode propor que, durante um exercício, alguns jogadores fiquem no papel de observador e sejam responsáveis por descrever, com papel e caneta, uma cena específica que observaram durante o exercício (alternando os grupos para que todos possam tanto fazer o exercício quanto observar).

A ideia é discutir, ao fim do dia, uma ou duas descrições da cena buscando a discussão sobre o que era descrição (percepção em contato com o que realmente estava acontecendo no momento presente) e o que era julgamento. Falas como 'ele fez um bom passe', 'ele se movimentou bem', 'a defesa falhou', etc. são julgamentos.

A ideia aqui é incentivar a percepção sobre como é difícil o contato com o que realmente se apresenta a nós, sem sermos tomados pelos julgamentos do que é bom, ruim, certo ou errado e incentivar descrições que vão além desses conceitos.



e) Tomada de perspectiva (self-como-contexto)

Buscamos aqui o relacionamento consigo si mesmo a partir da perspectiva de observador, que serve como base para a criação de distância em relação aos eventos internos (como apontado no tópico 'b'). Buscamos a habilidade de tomar perspectiva e criar o senso de si mesmo como alguém que observa, que sempre está presente por mais que tudo mude, ao invés da criação do senso de si baseado em conceitos, que tende a restringir nossa escolha em relação a como queremos agir. Fortalecemos essa perspectiva de observador ao possibilitar a conexão com o momento presente, mas também ao possibilitar a construção de diferentes olhares e perspectivas, principalmente em três instâncias: eu-outro, aqui-lá, agora-depois. Esse eu-observador (ao invés de eu conceitual), que percebe o que está aqui agora, ao mesmo tempo que tem habilidade de enxergar outras perspectivas, é o que buscamos.

Essas habilidades podem ser exploradas sempre, trazendo para as discussões com os alunos as perspectivas (fazendo perguntas como: mas sempre isso foi assim? Pode ser diferente daqui algum tempo? Outra pessoa poderia ver de outra forma? De outro lugar teríamos outra visão sobre isso?) e incentivando falas que tragam observação - eu tomei gols hoje - ao invés de rótulos - eu sou um mal goleiro - na descrição de si.



Atividade proposta:

O professor pode propor mudanças de perspectivas e papéis dentro da equipe para que os alunos experimentem diferentes olhares e formas de jogar. Por exemplo, no vôlei, o professor pode propor que a cada dez pontos, dois jogadores (um do time A e outro do time B) troquem de lugar, deixando pequeno tempo para que eles se permitam observar como é olhar o jogo dessa nova perspectiva e o que muda (novamente aqui eles não precisam falar em voz alta, mas podemos criar esse espaço que incentiva a observação de que, por exemplo, quando o jogador X era meu companheiro sentia alegria, agora que vejo ele do outro lado da rede, sinto que ele pode ser uma ameaça).

Outro exemplo seria propor que apenas dois jogadores de cada time possam finalizar as jogadas, ou seja, apenas aqueles jogadores podem fazer realmente o ponto. Ao longo do jogo, todos os jogadores devem passar por essa função, mas é importante que exista o incentivo a percepção de que 'ser o jogador que faz o ponto' pode às vezes estar associado a você, as vezes ao outro, e que isso não é definitivo na definição de ninguém como jogador. Assumir diferentes lugares, olhares e funções auxilia aqui na capacidade de se desprender dos rótulos sobre si ou sobre outros, gerando mais flexibilidade na forma de agir.

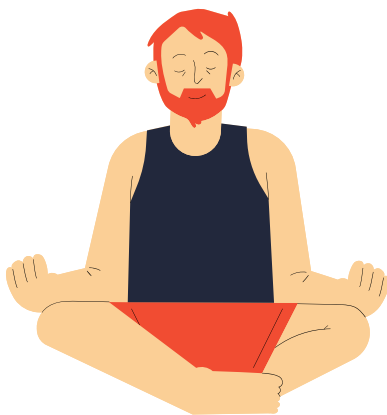


Flexibilidade Psicológica e
Mindfulness **como**
habilidades do treinador -
Conhecimentos Intrapessoais



a) Explicitação de valores e ações comprometidas

Novamente vale lembrar que valores se relacionam ao que torna a vida de cada indivíduo significativa, sendo, dessa forma, uma construção individual. O treinador precisa refletir internamente sobre suas experiências e suas emoções para que possa ter clareza sobre seus valores e então construir suas ações conectadas com esses valores – de forma a se tornarem ações comprometidas com a construção de uma vida significativa. As ações do treinador aqui incluem tudo o que ele precisa fazer: o planejamento dos treinos, a explicação dos exercícios, o feedback para os alunos, etc. Dois exercícios de introspecção, descritos a seguir, podem contribuir com a explicitação dos valores:



Atividades propostas:

1. Busque um lugar tranquilo e reservado e, se possível de olhos fechados, tire alguns minutos para relembrar da maneira mais vivencial possível os melhores momentos que você já viveu como treinador. Busque se lembrar o que estava acontecendo, o que você estava sentindo, as pessoas que estavam com você. Se conecte novamente as experiências dentro da sua profissão que fizeram você se sentir 'vivo', alegre, absorvido pela experiência. Ao final pegue uma folha de papel e uma caneta e busque salientar elementos que estavam presentes nessas vivências. Provavelmente as coisas que mais importam pra você estarão resumidas nessa folha e são os valores que podem guiar sua atuação como treinador.

2. Busque fechar os olhos e se transportar ao momento que você encerra o seu trabalho no ambiente/cargo que ocupa hoje ou que encerra sua vida profissional (pode ser a imaginação de um cenário daqui a 2, 10 ou 30 anos, não existe limite de tempo). Se permita imaginar que você está extremamente satisfeito, você está realmente preenchido de tudo o que fez. O que nessa despedida te daria essa sensação? O que estaria acontecendo que preencheria essa experiência de sentido? O que você estaria vendo, ouvindo, vivenciando? Imaginar o 'final perfeito' para nosso trabalho pode nos ajudar a ter a dimensão do que realmente queremos fazer e de como queremos fazer. Isso pode trazer a clareza sobre nossos valores e nossas ações comprometidas.



b) Abertura e distanciamento dos eventos internos (aceitação e defusão)

O tempo todo o treinador está internamente lidando com diferentes emoções e pensamentos. A habilidade de abertura, percepção e aceitação de suas emoções, bem como a habilidade de observar seus pensamentos com distanciamento (defusão) contribui para que esses elementos internos sejam melhor elaborados e, portanto, contribuam para uma atuação do professor mais alinhada com os valores e ações que ele escolheu perseguir. A ideia principal é que a consciência dos eventos internos e as habilidades de aceitação e defusão em relação a eles associado a consciência dos valores permite o exercício da flexibilidade psicológica, ou seja, seguir na construção de uma vida significativa mesmo frente a eventos internos desafiadores. Alguns exercícios podem auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades.



Atividade proposta:

Ficar mais atento as emoções que passam ao longo do treino, estar disponível para perceber e explorar com curiosidade as emoções que surgirem. Assim o treinador pode em primeiro lugar desenvolver sua consciência sobre suas próprias emoções, sobre como elas aparecem ou desaparecem ao longo de sua atuação profissional. Perceber as emoções permite o segundo passo, a aceitação. Esse passo – acolher e acomodar as emoções – permite que o treinador continue escolhendo de comportar de forma alinhada com seus valores. Se, por exemplo, o treinador sente medo de perder o controle da turma e não toma consciência ou não aceita sentir essa emoção uma possibilidade é que seu comportamento se torne extremamente autoritário – o que pode fugir dos seus valores, do modo como ele gostaria de conduzir seu treino e formar seus jogadores. Por outro lado se ele se torna consciente dessa emoção ele pode percebê-la, aceitá-la e acomodá-la de forma que ainda exista espaço para pensar em como ele quer escolher agir – espaço este que estaria ocupado pela briga com a emoção no caso anterior.



c) Atenção ao momento presente e não julgamento

Estas são habilidades de extrema importância para o treinador, que se unem a habilidade de desfusão – que foi discutida no tópico anterior, mas que estará presente no exercício aqui proposto. Se manter focado ao que acontece aqui e agora é condição necessária para a habilidade de percepção. A maioria das habilidades necessárias ao treinador – planejamento e organização das aulas, demonstração/explicação dos exercícios, correção e instrução aos atletas – depende da habilidade de perceber o que está acontecendo e de que tipo de intervenção os indivíduos ou o time precisam.

Porém a habilidade de perceber o que acontece, momento a momento, pode ser perdida se o treinador estiver fusionado a algum pensamento. Muitas vezes os pensamentos que prendem a atenção e impedem uma percepção apurada do que acontece são os julgamentos.



Se, por exemplo, existe o julgamento de que algum atleta não é esforçado é muito provável que a percepção do treinador sobre as dificuldades desse atleta em relação a algum exercício ou movimento sejam escondidas pelo julgamento já realizado. Outros pensamentos, como regras prontas de como é o jeito certo ou errado de solucionar algo, por exemplo, também podem impedir a percepção de outras possibilidades.

Nesse sentido a habilidade de perceber e criar uma distância em relação aos próprios julgamentos e as próprias regras (desfusão) permite ao treinador atentar verdadeiramente ao momento presente e, portanto, perceber o que se passa a cada momento de seu treino/jogo. Um exercício parecido com o que foi indicado aos alunos no tópico 'd) não julgamento' pode auxiliar o treinador a desenvolver essa habilidade:



Atividade proposta:

O treinador pode ao final de seu treino buscar descrever (de forma escrita com papel e caneta, gravada em áudio ou em uma conversa com alguém) o que aconteceu dentro do treino daquele dia.

Nesse exercício ele deve ficar atento buscando evitar julgamentos sobre o que aconteceu e se manter atento ao que realmente ele pode ver/ ouvir/ perceber. No caso do atleta que não se esforça, por exemplo, ele buscaria descrever o comportamento desse aluno ao longo do treino sem 'resumir' tudo o que ele fez ao julgamento – 'ele não se esforçou no treino hoje'.

É provável que seja difícil sair do julgamento e buscar a descrição e que isso traga a percepção de que muitas vezes não se estava atento ao que realmente estava acontecendo – porque quando estamos atentos conseguimos descrever o que acontece. Esse exercício deve ser repetido por alguns treinos em seguida buscando alimentar a atenção durante o treino para que o relato seja cada vez mais fidedigno aos acontecimentos.



d) Tomada de perspectiva (self-como-contexto)

Essa habilidade se relaciona principalmente a habilidade de transformação e desenvolvimento profissional dos treinadores. Entender o termo 'self como contexto' talvez fique mais fácil quando se olha para o seu oposto, 'self como conteúdo'.

A ideia aqui é que podemos nos relacionar conosco e manter nossa identidade de acordo com 'rótulos' – aquilo que fazemos e como fazemos –, o que leva a uma perspectiva mais rígida, ou podemos nos enxergar apenas como um contexto onde diversas experiências se passam.

Nesse último sentido nossa perspectiva se torna mais aberta e flexível. Apenas dentro desse enquadramento é possível que se pense, sem amarras, no comportamento profissional que realmente se quer ter. E para isso é preciso que o treinador seja capaz de pensar dentro das diferentes perspectivas – aqui/lá, eu/outro, agora/depois.

A habilidade de enxergar os cenários dentro dessas diferentes perspectivas contribuirá com a escolha sobre o próprio comportamento e com as tomadas de decisão do professor.



Atividade proposta:



O treinador pode fazer o exercício de escrever em uma folha suas principais características quando está dando treino. Por exemplo ele pode se descrever como bravo, focado e quieto.

Em seguida ele pode descrever momentos em que seu comportamento foi oposto a isso: um momento que foi calmo, falante ou descompromissado; os ganhos que esses comportamentos geraram e em que outras situações esse outro comportamento poderia ser importante.

Esse exercício pode possibilitar uma visão mais flexível do treinador sobre seu próprio comportamento e ajudá-lo a se desprender de conceitos sobre si mesmo que impedem mudanças.

Parte 2

Conexão Social e Compaixão



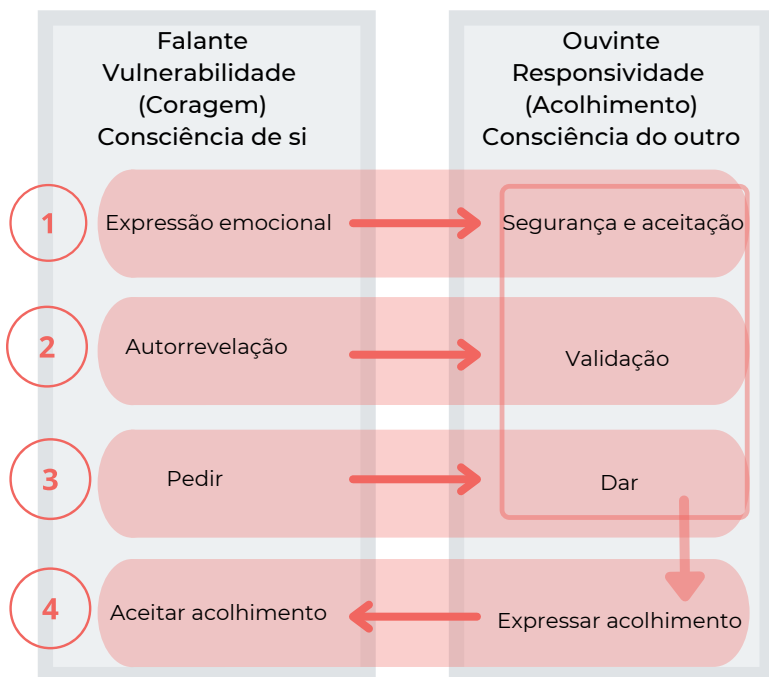
Conexão Social

Kohlenberg e Tsai, na década de 1980 deram origem a Psicoterapia Analítica Funcional. A partir da constatação do impacto da relação estabelecida entre psicoterapeuta e cliente no processo terapêutico passaram então a investigar dessa interação. O primeiro modelo de interação descrito por eles trazia uma nomenclatura muito técnica, mas, ao longo dos anos, o modelo passou a ser apresentado por termos mais simples até ser 'resumido' em três palavras que deveriam então guiar o profissional no estabelecimento da relação terapêutica: consciência, coragem e amor. Pelos termos em inglês - *Awareness, Courage and Love* - ficou conhecido como Modelo ACL (HARTMANN, OSHIRO, VARTANIAN, 2018).

Baseado nesse modelo - que partiu dos estudos da relação terapêutica, mas se aplica à criação de vínculos em geral - vemos como características básicas para o desenvolvimento do vínculo a habilidade de consciência (tanto de si quanto do outro), característica já presente no modelo da flexibilidade psicológica e no *mindfulness*.



Mas, além da consciência, construir relações significativas entre as pessoas exige que elas interajam de forma específica, com vulnerabilidade de um lado (a partir de expressão emocional, autorrevelação e pedido) e acolhimento de outro (a partir de aceitação, validação e resposta ao pedido). Por fim, o ciclo se encerra com o aceite dessas expressões de acolhimento por aquele que se colocou vulnerável.



Baseado no modelo consciência, coragem e amor/acolhimento (MAITLAND, 2017)



Compaixão e Autocompaixão

Compaixão e autocompaixão não são conceitos recentes, são antigos no pensamento filosófico oriental. Porém, é recente a atenção que tem recebido da comunidade científica, especificamente na Psicologia ocidental (KIRBY, TELLEGEN, STEINDL, 2017; VOGEL, MATSUMOTO, 2015).

Gilbert (2019) pontua que a palavra compaixão vem do latim *compati*, que significa 'sofrer com'. Para o autor, existem dois processos, um relacionado à atenção e sensibilidade em relação ao sofrimento, e outro relacionado a motivação de agir de forma a aliviá-lo. A compaixão, que pode ser definida como uma 'atitude mental', pode ocorrer em duas direções: direcionada a outros indivíduos ou direcionada ao próprio indivíduo - a autocompaixão.

A autocompaixão pode ser descrita como atitude emocionalmente positiva em relação a si mesmo que tem fator protetivo em relação aos efeitos negativos da ruminação, da autocrítica e do isolamento.



A autocompaixão tem três elementos centrais: a bondade em relação a si mesmo, ou autobondade (ser gentil e compreensivo ao invés de crítico), a humanidade compartilhada (perceber sua experiência como parte da experiência humana geral) e o *mindfulness* (NEFF, 2003).

Porém, ao falarmos sobre compaixão - consigo mesmo e com os outros - podem ocorrer alguns mal-entendidos, se nosso olhar for apenas ao bem-estar imediato. A visão aqui proposta busca a postura compassiva visando benefícios principalmente a médio e longo prazo. Esse olhar fica evidente no trecho abaixo:

“Talvez um dos maiores mal-entendidos sobre a CFT é o de que o conceito de bem-estar/contentamento signifique “calmamente se afastar” ao invés de “calmamente se engajar, se envolver”. Por exemplo: se um cliente sofre de agorafobia, a atitude compassiva a ser tomada é confrontar a ansiedade, quando o terapeuta firme e cuidadosamente ajuda o seu cliente a fazer isso (a solução não seria indicar banhos quentes e relaxantes); se um cliente tem problemas de peso, uma atitude compassiva seria ajudá-lo a resistir à comida para melhorar a sua saúde; se um cliente está sofrendo em um relacionamento aversivo, uma atitude compassiva seria ajudá-lo a desenvolver a coragem para sair dessa situação; dizer “não” a algumas coisas que um filho quer, é uma atitude compassiva, enquanto simplesmente dar tudo o que ele quer, não” (VOGEL, MATSUMOTO, 2015, p. 399).



**Conexão social e Compaixão
como conteúdos de ensino –
'aprender a se relacionar'**



a) Humanidade compartilhada

A importância da percepção de que todos nós temos dificuldades é essencial para a nossa capacidade de acolhermos isso e agir com bondade e gentileza em relação aos outros e a nós mesmos. Quando percebo, por exemplo, que errar um saque no momento importante do jogo me faz sentir tristeza ou frustração, é mais provável que eu trate com mais gentileza alguém que passe pela mesma situação. E o contrário também é verdadeiro: quando ouço sobre o sofrimento envolvido na falha do outro e aprendo a respeitar e acolher esse sofrimento posso me tornar mais tolerante e bondoso em relação ao meu próprio sofrimento. Por isso, a importância de entender que nossas dificuldades são humanas e todos nós as compartilhamos.



Atividade proposta:

Principalmente quando falamos de crianças e adolescentes é muito comum que eles experimentem dificuldades (ansiedade, medo, insegurança etc.) que entendem serem sentidas apenas por eles, os levando a pensar que há algo errado.

Atividades, como livros e filmes, que tragam experiências de jogadores profissionais do esporte, mostrando que todos os seres humanos enfrentam as mesmas dificuldades e sofrimentos, pode contribuir para o desenvolvimento dessa visão que chamamos de ‘humanidade compartilhada’. Além disso, a abertura do próprio treinador de falar sobre suas dificuldades e de estimular os jogadores para que possam ter espaço franco para trocas tem papel fundamental nessa construção.



b) Bondade/Autobondade

A bondade/autobondade significa oposição à crítica/autocrítica, pois quando erramos queremos postura de acolhimento ao invés de crítica. A ideia de que precisamos apontar erros para evoluir é questionada aqui, buscando o aprendizado e desenvolvimento justamente a partir do acolhimento das dificuldades e do incentivo ao melhor que podemos ser. É uma nova postura que pode ser incentivada a todo momento do professor em relação ao aluno e dos alunos em relação a eles mesmos.



Atividade proposta:

O professor pode propor um jogo no qual dois alunos ocupem o papel de treinador (pode ser no handebol, voleibol, futsal etc.), um de cada equipe, em que os treinadores podem apenas direcionar a equipe a partir de incentivo, ou seja, não podem fazer críticas ou usar a palavra 'não', que é usada para recriminar algumas ações. Devem apenas dizer o que deve ser feito e conduzir sua equipe de forma a construir novas formas de jogar que funcionem naquele contexto. Uma discussão em relação à facilidade que temos de 'ver erros' e 'criticar' pode ser conduzida, além da descrição dos jogadores de como se sentiram ao jogarem sem críticas. Outra proposta é que os alunos possam falar sobre críticas que fazem a si mesmos e discutir em grupos como poderiam tratar com mais gentileza as próprias dificuldades. Se fizerem um grupo de três alunos por exemplo, no qual um deles diz que se critica quando erra um passe os dois outros podem sugerir formas de pensar com mais gentileza quando isso acontecer e também podem estar atentos a essa dificuldade enfrentada pelo amigo e buscar demonstrar apoio e acolhimento quando perceberem que ele está passando por essa dificuldade



c) Consciência de si/ consciência do outro

Desenvolver a consciência de si e do outro é habilidade importante pela contribuição que oferece às relações interpessoais. A habilidade de conhecer o outro não se relaciona a criar conceitos e julgamentos sobre o outro, mas justamente se permitir observá-lo, ouvi-lo e conhecê-lo, principalmente em relação a eventos internos - emoções, pensamentos e valores. Importante pontuar também que qualquer atividade que permita que o aluno observe e compartilhe algo sobre si, ao mesmo tempo que contribui para que tenha mais consciência de si, também permite que os outros o conheçam melhor. De maneira inversa, sempre que se estimula o grupo a falar sobre algo que viu em um aluno - como o elogio por perceber que se esforçou - incentivamos a observação do grupo sobre esse aluno e o conhecimento desse aluno sobre si mesmo.



Atividade proposta:

O professor pode propor que os alunos se reúnam em duplas (a cada semana essa dupla pode mudar) e a cada treino o professor escolhe um exercício em que fará uma pausa de alguns minutos para que os alunos compartilhem uma impressão sobre si mesmo e uma sobre o outro. Por exemplo, um aluno pode dizer que sente dificuldade com a velocidade do exercício e que fica confuso às vezes, enquanto vê no outro que parece sempre estar se divertindo enquanto está treinando. O segundo aluno pode então responder confirmando a impressão do primeiro sobre si, dizendo que realmente se diverte muito durante os treinos, mas que não percebe essa dificuldade e confusão que primeiro aluno relata em relação ao exercício. Essa conversa pode tanto mostrar ao primeiro atleta que talvez a sensação de estar difícil não significa que ele não esteja acompanhando os outros atletas ou fazendo da forma correta quanto pode permitir ao segundo atleta a percepção de uma dificuldade que ele não enxergava em sua dupla.



d) Vulnerabilidade/Coragem: expressar suas emoções, fazer revelações sobre si, fazer pedidos

Novamente, a finalidade aqui é contribuir para a formação de relações interpessoais de maior qualidade, que possam proporcionar maior conexão social e sensação de pertencimento aos integrantes da equipe, sejam alunos/atletas ou professores/treinadores.

Como as emoções estão presentes o tempo todo, qualquer espaço que tenha abertura para se abordar esse assunto pode ser um espaço para expressão das emoções. Nesse sentido, criar um ambiente esportivo que apoie o compartilhamento genuíno do que senti, do que me aconteceu ou do que eu preciso é o que buscamos. A consciência de si, resultado de muitas outras competências apontadas acima, é a base fundamental para que essas expressões, revelações e pedidos aconteçam.



Atividade proposta:

Incentivar os alunos a pedir ajuda. Sempre que o professor identificar que o aluno apresenta dificuldade, pode conversar individualmente buscando entender o que o próprio aluno sente que precisa para superar essa dificuldade e, juntos, podem estabelecer estratégias que envolvam outro aluno e, juntos, pedir ajuda.

Como abordaremos no próximo tópico, a responsividade do aluno que será chamado a ajudar é de extrema importância para que esse comportamento de pedir contribua com o estabelecimento de melhores conexões sociais no grupo.

Nesse sentido, o professor também deve ajudar o aluno que está recebendo o pedido a responder de forma acolhedora e verdadeira. Caso não se sinta confortável em realizar o que está sendo pedido, pode valorizar a atitude do aluno que veio pedir ajuda e propor uma forma na qual se sinta confortável em ajudar.



e) Responsividade/ Acolhimento: responder a comportamentos de coragem gerando ao outro segurança, aceitação e validação

As habilidades de expressão emocional, de revelar algo sobre si ou de fazer pedidos, apenas contribuirão para o desenvolvimento de melhores relações interpessoais se estas ações forem respondidas com acolhimento, gerando segurança, aceitação e validação. Portanto, falamos aqui de uma forma de interagir - com coragem de um e acolhimento de outro - que podem sempre estar presentes em qualquer interação.

A possibilidade de termos o ambiente acolhedor estimula comportamentos relacionados à coragem e vulnerabilidade. O comportamento do próprio professor tem significativa influência na criação desse ambiente.

Quando um aluno se expõe a fazer uma pergunta, assumir a liderança ou tomar uma decisão - comportamentos de coragem - o professor deve acolher e validar os mesmos, para serem incentivados, proporcionando mais espaço para exposições de eventos internos como emoções e pensamentos.



Atividade proposta:

O professor pode propor situações que exigem coragem, como pedir que alguém demonstre o exercício a ser feito, pedir que alguém explique o exercício em seu lugar ou pedir que alguém analise o treino ou jogo antes dele mesmo fazer isso. Estimular esse comportamento de exposição dos atletas só deve ser feito quando souber que o grupo conseguirá acolher e validar aquilo que o aluno fará, ou seja, mesmo que erre ou traga interpretações contrárias ao do grupo, este vai validar sua fala e o acolher.

O importante aqui é gerar segurança para o aluno que expôs o que pensa sobre o jogo ou como acha que é o exercício. Mesmo que o professor precise complementar a explicação, por exemplo, pode validar seu aluno e permitir que se sinta confortável e valorizado pelo que apresentou, mesmo sabendo que deixou alguns elementos de fora e que poderia ser melhor.



**Conexão Social e Compaixão
como habilidades do treinador –
Conhecimentos Interpessoais**



a) Humanidade compartilhada

Essa habilidade traz a possibilidade de entender a universalidade das dificuldades e sofrimentos e é condição para o desenvolvimento da compaixão e autocompaixão. Tanto a possibilidade de ouvir sobre dificuldades e sofrimentos de outras pessoas como compartilhar os seus (e perceber que não são exclusividade da sua experiência) assume papel importante na capacidade de entender e lidar com esses desafios. Para isso é importante que relações significativas e acolhedoras sejam desenvolvidas tanto com os atletas quanto com colegas de profissão.



Atividade proposta:

Desenvolver um espaço de compartilhamento de dificuldades internas com algum colega de profissão (pode ser alguém dentro do contexto de trabalho ou fora dele). A ideia aqui é encontrar pessoas com quem se possa falar honestamente sobre a humanidade contida dentro do seu dia a dia de trabalho, ou seja, dos medos, inseguranças, erros, etc.

Criar espaços onde se pode falar abertamente sobre isso permite conexões reais e abre espaço para o entendimento da universalidade dessas questões. O treinador pode então assumir uma postura compassiva frente a esses elementos, tanto quando ele as identifica em si mesmo quanto quando identifica em outros profissionais ou em seus atletas.



b) Bondade/Autobondade

Trazer a bondade, para si mesmo e para os outros, implica principalmente na diminuição de crítica e vergonha. Infelizmente ainda existe uma ideia errada quando nos propomos a ter um comportamento de bondade como se isso fosse sempre fazer com que o outro (ou a si mesmo) se sintam bem no momento presente. Aqui o comportamento bondoso vem de uma abordagem gentil, mas visando o melhor para a pessoa a longo prazo e não simplesmente no momento presente.



Atividade proposta:

O treinador pode prestar atenção em sua abordagem com seus alunos buscando entender se suas interações falam mais sobre 'isso está certo/errado' ou mais sobre 'isso está de levando na direção que você quer?' (baseado aqui na ideia de valores já trabalhada anteriormente).

Uma abordagem que traz sempre a clareza de qual a direção escolhida, quando nos desviamos dela e como retomar a rota tende a ser mais bondosa do que aquela envolvida em regras rígidas do que é certo ou errado – o que acaba levando ao caminho das críticas e autocríticas. A postura bondosa envolve ser gentil no acolhimento das dificuldades, mas trazendo clareza sobre a direção para onde caminhar.



c) Consciência de si/ consciência do outro

Esse elemento é a base para o estabelecimento de relações interpessoais. Observar e ganhar consciência sobre o seu próprio funcionamento e sobre o funcionamento do outro permite que se faça boas escolhas na forma de interagir e que, a partir disso, o trabalho conjunto funcione melhor. Essa habilidade depende da capacidade discutida anteriormente de se estar atento ao momento presente, uma vez que, apenas quando estamos plenamente atentos aos próprios comportamentos e aos comportamentos do outro se pode ter uma percepção apurada sobre isso.



Atividade proposta:

O treinador pode refinar sua percepção sobre si e sobre o outro trazendo mais consciência sobre suas interações. Ele pode escolher pelo menos uma interação durante o dia onde busca ficar plenamente atento ao que acontece momento a momento e, então, ao final da interação, ressaltar para ele mesmo três coisas que percebeu em si mesmo e três coisas que percebeu na outra pessoa durante a interação.



d) Vulnerabilidade/ Coragem: expressar suas emoções, fazer revelações sobre si, fazer pedidos

Se sentir vulnerável é extremamente desconfortável. Porém para conexões reais e significativas esse é um elemento chave. Portanto perceber e saber explorar as próprias vulnerabilidades é de extrema importância na construção dessas conexões. Em geral se colocar vulnerável em nossas relações interpessoais inclui expressar emoções, fazer revelações sobre si e fazer pedidos pois quando se tem esses comportamentos se corre o risco de não ser validado pelo outro.

Nesse sentido se comportar dessa forma é um ato de coragem, mas é claro que é importante medir o nível de risco que se corre antes de se colocar vulnerável, ou seja, se pode fazer isso em menor intensidade primeiro e ir aumentando aos poucos a partir da qualidade da relação.



Atividade proposta:

Tendo essas três classes de comportamento (expressão, autorrevelação e pedidos) em mente o treinador pode escolher uma a cada semana – dentro do contexto do seu treinamento – para fazer em relação a sua equipe. Em uma semana que o treino não atingiu o objetivo, por exemplo, ele pode compartilhar que se sentiu frustrado por não ter alcançado com a equipe o que planejava. Dentro de um contexto em que existe algum tipo de discriminação na equipe ele pode contar sobre elementos de sua história de vida onde também passou por algo parecido e como se sentiu. Quando ele precisar de ajuda para elaboração de um treino ou organização de material ele pode expressar isso e pedir ajuda. Ao se expressar, relevar coisas sobre si e fazer pedidos o treinador ao mesmo tempo cria um exemplo, deixando claro que esses comportamentos são bem-vindos naquele espaço, e também contribui para uma conexão melhor entre ele e seus jogadores.



e) Responsividade/ Acolhimento: responder a comportamentos de coragem gerando ao outro segurança, aceitação e validação

Estes são os comportamentos de resposta aos comportamentos discutidos no tópico anterior. Nesse sentido é necessário que os comportamentos de coragem aconteçam para que possam ser seguidos daqueles que dão resposta a eles – segurança, aceitação e validação. O treinador pode, como dito anteriormente, estimular o comportamento de coragem de seus atletas a partir do seu próprio comportamento ou a partir da elaboração de atividades que os estimulem a agir dessa forma, mas aqui gostaríamos de ressaltar a atenção necessária aos comportamentos de coragem emitidos espontaneamente no espaço de treino e a importância de buscar responder a eles de forma acolhedora.



Atividade proposta:

O treinador pode analisar o seu treino a partir de algumas perguntas importantes:

- Algum atleta se expressou emocionalmente no treino de hoje? Como eu reagi? Como contexto nós (eu e os outros atletas) fornecemos segurança para quem estava se expressando? Validamos o que ele estava sentindo?
- Algum atleta fez revelações sobre si durante o treino hoje? Como eu reagi? Nós acolhemos a sua fala e validamos o que estava sendo dito?
- Algum atleta fez pedidos hoje no treino? Se o pedido foi diretamente para mim, como eu reagi? Atendi a necessidade que ele me trouxe? Se não era capaz de atender me mostrei disponível a ajudar de outra forma? Se o pedido foi feito para outro atleta, como foi essa abordagem? Posso incentivar uma resposta mais assertiva de meus atletas frente a pedidos de outros atletas?

Essas perguntas podem ajudar a identificar onde intervir para que os comportamentos de coragem e acolhimento estejam mais presentes no contexto do treino e possam contribuir com a construção de conexões sociais mais fortes e significativas.



Considerações Finais



A junção aqui da discussão sobre conteúdos de ensino e a formação do treinador vem do nosso entendimento de que qualquer discussão sobre ensino e seus objetivos passa pela necessária reflexão da formação de profissionais preparados para isso. Propor uma reflexão sobre conteúdos de ensino que humanizem o ensino do esporte sem olhar para a humanidade do treinador que deve estar ali para aplicar esses conhecimentos parece incoerente.

Buscamos, portanto, apresentar elementos que vemos como importante serem desenvolvidos em todos os atores do cenário esportivo: flexibilidade psicológica, mindfulness, compaixão e habilidade para a conexão social. Esses elementos centrais em cada teoria trabalhada foram então diluídos em elementos menores: valores e ação comprometida, aceitação e desfusão, atenção ao momento presente, não julgamento, tomada de perspectiva, humanidade compartilhada, bondade e autobondade, consciência de si e consciência do outro, vulnerabilidade/coragem, responsividade/ acolhimento.

Quando esses elementos são ‘menores’ trabalhar cada uma dessas habilidades parece mais palpável e, portanto, transformá-las em atividades e exercícios práticos se torna mais claro. Entendemos essa como a principal função deste material e esperamos que ele possa contribuir com a sua prática daqui pra frente!



Referências

BERGER, A. G.; GINCIENE, G.; LEONARDI, T. J. Pedagogia do esporte e o referencial socioeducativo: diálogos entre a teoria e a prática. *Movimento*, v. 26, 2020.

BISHOP, S. R. et al. Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, v. 11, n. 3, p. 230-241, 2004.

CÔTÉ, J.; GILBERT, W. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International journal of sports science & coaching*, v. 4, n. 3, p. 307-323, 2009.

DELORS, J. Os 4 pilares da educação. Educação: um tesouro a descobrir. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. Pedagogia do Esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. Motriz: Revista de Educação Física, v. 16, n. 3, p. 751-761, 2010.

GILBERT, P. R. Terapia focada na compaixão. Coleção Avanços–Terapias de Terceira Onda. Hogrefe, 2019.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Estratégias para o ensino dos valores em aulas de educação física. *Pensar a Prática*, v. 21, n. 1, 2018.

HARTMANN, A. V-B; OSHIRO, C. K.B.; VARTANIAN, J. F. Psicoterapia analítica funcional (FAP): mudança clínica evocada e modelada pela vivência terapêutica. In: *Psicologia clínica da graduação à pós-graduação*. Rio de Janeiro: Atheneu; 2018.

HAYES, S. C. Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, v. 35, n. 4, p. 639-665, 2004.



HAYES, S. C.; BARNES-HOLMES, Dermot; WILSON, Kelly G. Contextual behavioral science: Creating a science more adequate to the challenge of the human condition. *Journal of Contextual Behavioral Science*, v. 1, n. 1-2, p. 1-16, 2012.

HAYES, S. C.; STROSAHL, K. D.; WILSON, K. G. *Terapia de Aceitação e Compromisso: O Processo e a Prática da Mudança Consciente*. Artmed Editora, 2021.

KABAT-ZINN, J. *Meditação é mais do que você pensa: Descubra o poder e a importância do Mindfulness*. São Paulo: Planeta, 2019.

KIRBY, J. N.; TELLEGEN, C. L.; STEINDL, S. R. A meta-analysis of compassion-based interventions: Current state of knowledge and future directions. *Behavior Therapy*, v. 48, n. 6, p. 778-792, 2017.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. *Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica*. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

MAITLAND, D. W.M; KANTER, J.W.; MANBECK, K. E.; KUCZYNSKI, A. M. Relationship science informed clinically relevant behaviors in functional analytic psychotherapy: The awareness, courage, and love model. *Journal of Contextual Behavioral Science*, v. 6, n. 4, p. 347-359, 2017.

NEFF, K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward one self. *Self and identity*, v. 2, n. 2, p. 85-101, 2003.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C.; PAES, R. R. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. *Pensar a Prática*, v. 16, n. 2, 2013.



ROLFFS, J. L.; ROGGE, R. D.; WILSON, K. G. Disentangling components of flexibility via the hexaflex model: Development and validation of the Multidimensional Psychological Flexibility Inventory (MPFI). *Assessment*, v. 25, n. 4, p. 458-482, 2018.

RUIZ, F. J. A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, v. 10, n. 1, p. 125-162, 2010.

SANTANA, W.C. *Pedagogia do esporte na infância e complexidade. Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*, v. 1, 2005.

SCAGLIA, A. J. Novas tendências em pedagogia do esporte. In Balbino, H.F. (org). *Inteligências múltiplas - uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no Sesc São Paulo*. São Paulo: EdiçõesSesc São Paulo. p. 65-95, 2014.

VOGEL, K.; MATSUMOTO, L. S. O que Terapia Focada na Compaixão? In: GOUVEIA, J. P.; SANTOS, L. P.; OLIVEIRA, M. S. *Terapias comportamentais de terceira geração: guia para profissionais*. Novo Hamburgo: Sinopsys, p.376-405, 2015



Atena
Editora
Ano 2022

