

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

**O DESPORTO DE COMPETIÇÃO COMO MEIO DE EDUCAÇÃO.
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA CONSTRUTIVISTA APLICADA AO
TREINAMENTO DE JOVENS TENISTAS**

Dissertação de mestrado apresentada
como requisito parcial para a
obtenção do grau de mestre, por:

Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Porto Alegre, novembro de 1994

**O Desporto de Competição como Meio de Educação.
Uma proposta Metodológica Construtivista Aplicada ao Treinamento de
Jovens Tenistas**

Carlos Adelar Abaide Balbinotti

**Dissertação apresentada para apreciação e parecer da
Banca Examinadora**

Orientador:

Prof. Dr. Silvino Santin

Membros da Comissão Organizadora:

Prof. Dr. Jorge Olímpio Bento

Prof. Dr. Antônio Teixeira Marques

Prof. Dr. Adroaldo César de Araújo Gaya

**Dedico esta dissertação aos meus pais
Adelar e Marta, à Mana, Marquinhos e
Daniela.**

AGRADECIMENTOS

O autor deste trabalho gostaria de agradecer especialmente:

-ao Prof. Dr. Silvino Santin, pela orientação sistemática, e pelo fato de possibilitar que este trabalho pudesse ser organizado essencialmente a partir de uma investigação de pleno interesse do autor;

-ao Prof. Dr. Jorge Campos da Costa, pela discussão do planejamento inicial do trabalho, realizado num momento de muitas dificuldades quanto aos pressupostos teórico e metodológico;

-ao Prof. Dr. Adroaldo Gaya, pelo auxílio na discussão da redação e dos principais argumentos construídos a partir da investigação realizada na literatura especializada e da observação dos programas de treinamento do tênis;

-aos Profs. Dilson Rassier e Antônio José Natali, que como educadores e técnicos desportivos, puderam contribuir efetivamente nas discussões e elaboração dos argumentos;

-à Daniela Wiethaeuper pelos esclarecimentos dos principais conceitos no âmbito da psicologia.

-aos funcionários da Biblioteca e da Secretaria de Pós-graduação da ESEF-UFRGS, pela atenção dispensada.

SUMÁRIO

Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE: REFERENCIAL TEÓRICO.....	5
1- Corporalidade e desporto.....	6
1.1- A corporalidade na concepção dualista.....	6
1.2- A corporalidade nas concepções não-dualistas.....	13
2- Sobre a natureza do desporto.....	22
2.1- A natureza do jogo.....	23
2.2- A competição como categoria central do desporto.....	28
2.3- O treinamento como forma de vida.....	31
3- Por uma pedagogia construtivista do desporto.....	37
3.1- Princípios da educação reprodutivista. O educando idealizado e passivo.....	38
3.2- Fundamentos de uma educação construtivista: O processo de auto-construção.....	47
II PARTE: METODOLOGIAS APLICADAS AO TREINO DE TÊNIS DE COMPETIÇÃO.....	48
4- O tênis infanto-juvenil: A metodologia reprodutivista-tradicional.....	58
4.1- A configuração da metodologia reprodutivista- tradicional.....	58

4.2- O método reprodutivista-tradicional: Perspectivas e limitações.....	64
5- O tênis infanto-juvenil: A metodologia construtivista-moderna.....	70
5.1- O processo de auto-construção	71
5.2- As propriedades universais nas formas específicas de vida.....	75
5.3- A função pedagógica do desporto ao longo da vida.....	79
CONCLUSÃO.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89

RESUMO

O presente estudo, discute a proposição de um modelo construtivista de intervenção pedagógica referenciado ao treinamento de rendimento aplicado ao tênis de competição para escalões infanto-juvenil. Para tanto, realizamos uma investigação teórico-especulativa tendo como objetivo:

1º) Apresentar as principais vertentes filosóficas no âmbito da expressão da corporalidade. Como tal, discorremos sobre a concepção clássica do dualismo axiológico expresso na filosofia platônica; o dualismo metodológico cartesiano; o modelo não dualista das concepções existencialista e a concepção pós-marxista expressa na perspectiva do materialismo histórico dialético.

2º) Delimitar as principais vertentes que configuram formas diferenciadas sobre a compreensão da natureza lúdica do jogo, da competição e o papel do desporto na configuração de um a forma de vida essencialmente de valor educativo. Discutimos nessa perspectiva as principais correntes sobre a natureza do jogo e do desporto expressas principalmente em Huizinga e Caillois, e concluímos por delimitar o desporto enquanto um jogo de *ágon*, ou seja, configurando-o como uma forma de jogo. O jogo desportivo.

3º) Delimitar as principais concepções de intervenção pedagógica no âmbito do treino desportivo de competição. Apresentamos duas categorias principais, as quais denominamos de Reprodutivista-tradicional e Construtivista. Discorremos sobre ambas de forma comparativa com o intuito de expressar suas mais relevantes diferenças axiológicas.

4º) Finalmente, descrevemos como essas duas concepções pedagógicas, filosoficamente de orientações diferenciadas, orientam os

programas elaborados pelos pedagogos do desporto. Desta forma, concluímos, assumindo como pressuposto central que a concepção construtivista de intervenção pedagógica sugerida nessa investigação, que adotou como referência o ténis de competição, configura-se como plenamente compatível com uma postura verdadeiramente educativa e formativa de crianças e jovens.

Portanto, esperamos que esse estudo possa oferecer contribuições no sentido de que se possa conhecer melhor alguns aspectos do desporto de competição e seus reflexos positivos no processo de educação e formação de crianças e jovens. Enfim, que as informações obtidas neste trabalho, possam ser utilizadas como indícios, antes de conclusões, e que atinjam os indivíduos e as instituições ligadas as práticas desportivas de competição.

ABSTRACT

This study discusses the proposition of pedagogic intervention construtivist model for high performance training, of young competitive tennis players. In order to propose and discuss the model a theoretical-speculative investigation was conducted with the following objectives:

1- Present the most important philosophical trends associated with ways of body expression. In order to do that, we discussed the classical conception of the dualism axiologic as expressed in the platonic philosophy; the methodological cartesian dualism; the non-dualistic model of the existencialism conception; and the conception of the post-marxism expressed in the perspective of the dialectic historical materialism.

2- To delimitate the main approaches that configure different ways of understanding the ludic nature of games, competition, and the role of sport as a way of living that emphasizes, predominantly, educational aspects. From this perspective, we discuss the main conceptions of the nature of games and sports, as expressed primarily in Huizinga and Caillois, and decided to delimitate sport as an *âgon* game, that is, as a way game.

3- To delimitate the most important conceptions of pedagogic intervention applied to competitive sport training. We present two major categories, wich we refer to as the traditional-reprodutivism and the construtivism. These categories are discussed comparatively, aiming at emphasizing their most relevant axiological differences.

4- Finally, we describe how these two phylosophically distinct pedagogic conceptions guide the programs organized by sport instructors. Based on the central assumptions, we conclude, that the construtivist conception of pedagogic intervention proposed for competitive tennis in this

study, is fully compatible with an approach that is truly educational for children and youth.

We hope that this study can contribute for a better understanding of some aspects associated with competitive sport and their positive consequences in the process of educating children and youth. Finally, we look forward that the information provided in this study can be used as clues, rather than conclusions, and that such information may reach people and institutions interested in competitive sports.

INTRODUÇÃO

A pedagogia do desporto se constitui como área de excelência para a configuração de referências teóricas e modelos de intervenção para professores, orientadores e técnicos desportivos que lidam com milhares de crianças e jovens que dedicam-se ao desporto de competição. Todavia, embora tantas vezes este fato seja desconsiderado, a tarefa de formação e educação através do desporto exige profissionais especialmente preparados para o seu cumprimento.

Deve-se considerar que os fatores que interferem nos procedimentos de ensino-aprendizagem e treino das técnicas desportivas são altamente complexos. São tão diversos, tão multifacetados que requerem dos pedagogos intervenientes no processo a adequada compreensão dos fundamentos teóricos que consubstanciam a operacionalidade das propostas pedagógicas.

A pedagogia do desporto é o objeto de estudo desta dissertação e neste quadro de referências pretendemos analisar os principais fundamentos que orientam os modelos usuais de intervenção pedagógica no âmbito do desporto de jovens, bem como, delinear um conjunto de exigências que, em nosso entender, configuram-se como categorias fundamentais na definição de uma metodologia de treino desportivo orientada para a educação e formação de jovens.

Não obstante, pese embora algumas correntes de pensamento no âmbito da educação física assumirem posturas cétricas quanto as possibilidades do desporto de competição enquanto modelo de educação e formação, sugerindo, entre outros aspectos, que as exigências de rendimento e

competição não se coadunam com tais objetivos, pretendemos com a presente dissertação demonstrar que:

1º) A competição e a exigência de prestação desportiva, categorias inerentes à estrutura intrínseca do desporto de rendimento, são plenamente compatíveis com tarefas de formação e educação de jovens.

2º) A competição e a exigência de prestação desportiva no desporto de rendimento, não são incompatíveis com as dimensões lúdicas inerentes as propriedades naturais dos jogos tradicionais.

3º) Que a lógica da competição, do treino desportivo e da institucionalização de níveis de prestação desportiva, inerentes ao desporto de rendimento, determinam um quadro de valores éticos, cujo adequado dimensionamento pedagógico possibilitam referências concretas capazes de subsidiar a construção de um modelo de educação e formação integral de crianças e jovens.

Em síntese, nosso estudo:

1) assumindo como referência teórica os modelos construtivistas de educação e formação;

2) adotando como procedimento de investigação uma abordagem teórico-especulativa, entendendo como tal a conjugação de argumentos através de procedimentos lógico-dedutivos de interpretação, pretende delinear uma abordagem pedagógica do desporto de competição na fase infanto-juvenil, mediante a proposição de um conjunto de princípios metodológicos para o desenvolvimento de programas de treino desportivo referenciado à prática do ténis.

Apresentaremos o trabalho dividido em duas partes. Na primeira desenvolvemos um quadro de referências teóricas a partir dos seguintes três capítulos orientadores:

No capítulo 1, propomos discorrer sobre as concepções do desporto e sua possibilidade de intervenção pedagógica a partir das principais vertentes filosóficas que se expressam nas concepções clássicas sobre a corporalidade. Partimos do princípio que tais vertentes filosóficas que se consubstanciam, histórica e formalmente a partir das relações dualistas entre corpo e mente ou corpo e alma, agindo como fatores de integração e unificação, definem sentidos as principais tendências pedagógicas que se configuram no âmbito da prática desportiva.

No capítulo 2, abordaremos os principais aspectos da cultura física que se configuram como categorias estruturais do desporto. Vamos enfatizar aspectos referentes a natureza lúdica do jogo; a competição e a prestação desportiva como pressuposto ético inerente à pedagogia do desporto; e o treino desportivo como forma de vida e enquanto projeto de educação e formação de crianças e jovens.

No capítulo 3, trataremos de caracterizar os dois principais modelos de intervenção pedagógica no âmbito do desporto: o modelo reprodutivista-tradicional e o modelo construtivista.

Na segunda parte da dissertação, ao longo de dois capítulos voltados diretamente ao tênis enquanto modalidade desportiva de referência, daremos ênfase às questões específicas de nossa proposta pedagógica.

No capítulo 4. O Tênis Infanto-juvenil: A Metodologia Reprodutivista-Tradicional, discorreremos sobre a concepção pedagógica usual no desporto de rendimento, modelo que consideramos de cunho tecnicista e reducionista, o que nos impõe a necessidade de uma leitura crítica.

No capítulo 5. O Tênis Infanto-Juvenil: A Metodologia Construtivista-Moderna, trataremos de apresentar nossa proposta, ou seja os princípios gerais que, no nosso entendimento, possibilitam ao treinamento desportivo

de competição tornar-se um importante instrumento de intervenção pedagógica.

Sob a forma de conclusões, apresentaremos uma síntese enfatizando as principais teses que foram propostas e desenvolvidas ao longo da dissertação.

Enfim, desejamos que este estudo possa contribuir para estimular um maior número de investigações científicas no espaço da pedagogia do desporto. Investigações que sejam capazes de interpretar o desporto a partir de um quadro de referências cujo objeto seja o próprio homem que faz desporto, e não, como tantas vezes ocorre, centrado num discurso intelectualista sobre um desporto pouco praticado e, como tal, pouco conhecido.

I PARTE

REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1

CORPORALIDADE E DESPORTO

No presente capítulo, temos por objetivo discorrer sobre as concepções de desporto a partir de uma breve revisão sobre as principais vertentes filosóficas relacionadas ao tema da corporalidade. Como referimos na introdução, partimos do pressuposto que tais vertentes, que se configuram histórica e formalmente a partir das relações dualistas entre corpo e mente ou corpo e alma, agem como fatores de integração e unificação que dão sentido as principais tendências pedagógicas que se configuram no âmbito do desporto.

Pretendemos delinear as características básicas das principais correntes que dão sentido ao fenômeno da corporalidade reunindo-as em duas vertentes:

A primeira, situada no âmbito do dualismo clássico, interpreta o homem como sendo uma entidade composta por duas formas distintas: o corpo e a mente ou o corpo e o espírito.

A segunda, assumindo uma perspectiva monista, entende o homem como uma entidade única e indivisível.

Os argumentos que vamos desenvolver pretendem sugerir que a prática desportiva, ao se configurar num conjunto de exigências que abrange simultaneamente interrelações entre as capacidades físicas, motoras, cognitivas, volitivas e morais não pode ser descrita e, tão pouco, adequadamente compreendida se interpretada a partir de concepções filosóficas da corporalidade de cunho dualista¹.

1.1- A Corporalidade na Concepção Dualista.

As concepções dualistas sobre a corporalidade apresentam como diretriz determinante a hierarquização entre corpo e alma. Como tal, valorizando aquilo em que no homem se manifesta como ser pensante e remetendo para lugar secundário o ser corporal, confere às propriedades inerentes ao "*res-extensa*" o testemunho eloquente de sua animalidade.

Nessa perspectiva vamos encontrar, no âmbito de determinadas tendências pedagógicas a antinomia entre educação intelectual e educação corporal, tantas vezes tidas como inconciliáveis. Como consequência, esta concepção de raiz platônica, reforçada no plano normativo pela moral cristã e pelo raciocínio cartesiano, conduziu a educação para um irredutível intelectualismo que tornou efetivo o reconhecimento das práticas corporais e motoras para uma posição de menor relevância no âmbito das teorias da educação.

DAVID HUME, referindo-se ao dualismo clássico, afirma que:

" Em toda a natureza, não há princípio mais misterioso que a relação entre corpo e alma, pelo qual uma provável substância espiritual alcance uma influência acima da material de modo que o pensamento mais sofisticado pode atuar da maneira mais grotesca"².

PLATÃO, cuja obra ao longo do tempo, configura-se como paradigma das concepções dualistas, expressa claramente a hierarquização entre alma e o corpo em diversas passagens de seus diálogos. Em "*Fédon*", repetidamente encontramos citações sobre a distinta natureza dessas duas entidades, como por exemplo no diálogo entre Sócrates e Simmias sobre a presença da morte:

"...agora diga-me Cebes, seria o resultado de tudo aquilo que falamos, que a alma mais parece o divino, e o mortal, e o inteligível, e o uniforme, e o indissolúvel, e o imutável, enquanto que o corpo é mais parecido ao humano, e

o mortal, e o ininteligível, e o multiforme, e o dissolúvel, e o mutável? Teríamos outro argumento para apresentar que não seja este, meu caro Cebes?

-...Nós não temos"¹³.

Como se pode observar, por esta referência, o corpo é visto, tão somente, como uma espécie de instrumento através do qual a alma, o espírito ou a mente realizam o seu percurso durante a vida terrena.

Portanto, na concepção dos filósofos clássicos fica evidente que o corpo morre, o corpo desaparece, enquanto que a alma resiste, a alma é imortal. A alma representa, para o dualismo clássico, a essência do homem, aquilo que representa a sua natureza mais profunda e mais significativa.

Em PLATÃO, a superação do dualismo corpo e alma se dá pelo reconhecimento da supremacia da alma. O corpo morre, o corpo desaparece, enquanto a alma resiste, é imortal.

"- E não é, ademais, nessa ocasião que a alma do filósofo, alçando-se ao mais alto ponto, desdenha o corpo e dele foge, enquanto por outro lado, procura isolar-se em si mesmo"¹⁴.

Outro momento histórico importante de afirmação da temática do dualismo clássico situa-se no séc. XII. RENÉ DESCARTES, filósofo racionalista, nas "*Meditações sobre a Primeira Filosofia*", sustentou que alma e corpo eram entidades separadas.

Afirmou o filósofo:

"Ao iniciar esta análise, reconheço, uma grande diferença em que o corpo pela sua natureza é sempre divisível enquanto a mente é plenamente indivisível. Nesta perspectiva, quando reflito sobre a mente -isto é, quando considero a mim mesmo sendo somente uma entidade pensante- não posso distinguir parte alguma, mas reconheço que concebo, muito claramente, que sou uma entidade absolutamente unitária. Embora, a totalidade da mente

*parece unida a totalidade do corpo, quando um pé, um braço ou alguma outra parte deste corpo é amputada, identifico inteiramente, que nada foi perdido para minha mente*¹⁵.

A partir destas referências, pode-se claramente perceber que no racionalismo cartesiano, o corpo configura-se como constituído de diversas partes, sendo algumas mais importantes que outras, enquanto que a alma se constitui como uma entidade única, indivisível, unitária.

Para DESCARTES, o corpo representa o *res-extensa*, configura-se como uma espécie de parte não pensante da natureza humana, ao contrário da alma, *res-cogito*, que seria exatamente a parte que pensa, que raciocina e que o controla.

RINTALA, ressaltando a importância dessas concepções filosóficas sobre a compreensão da natureza do fenômeno desportivo, questiona:

*"Em educação física, o objeto de nosso estudo é o comprometimento humano nas atividades do movimento, o jogo, o brinquedo, o desporto, a dança e os exercícios físicos, todavia, haverá outra maneira de interpretá-lo que não através do dualismo clássico*¹⁶?

Esta questão nos remete ao objetivo central deste capítulo, qual seja, o de procurar outras formas para a interpretação da natureza do desporto. Neste sentido, torna-se necessário superar as estruturas intelectualistas dominantes que, normalmente, à luz das concepções filosóficas tradicionais reduzem-no a uma atividade exclusivamente de cunho corporal.

Por outro lado, devemos ressaltar que a compreensão da natureza do desporto a partir exclusivamente dessas concepções filosóficas tradicionais, que enfatizam a mente como estrutura central da compreensão do homem, se configuram em formas de conhecimento que, ao não considerar devidamente os fatos concretos oriundos da própria prática desportiva, não vão além de

especulações, tantas vezes desenvolvidas a partir de ideologias previamente concebidas, sobre uma atividade humana, ainda muito pouco conhecida.

Todavia, retornando a questão sugerida por Rintala, entendemos que superar a concepção do dualismo clássico na interpretação da natureza do desporto exigirá a adoção de outra concepção epistemológica. Ao nosso ver, o dualismo clássico, enquanto fortemente estruturado em modelos metafísicos, não possibilitará que as estruturas concretas e reais que dão ao desporto sua dimensão essencial, possam emergir sob a forma de conhecimento formalmente constituído.

Entretanto, tal posicionamento não significa que defendemos a adoção de modelos epistemológicos empiristas para o estudo do desporto. É bem verdade que o racionalismo cartesiano contribui para que na atividade física o *res-extensa* passasse a ser analisado em termo de suas peças constituintes. Com ênfase em critérios de análise cuja a abordagem metodológica impunha a dissecação analítica como forma de observação e modelos quantitativos como meio de descrição. Nesta concepção as estruturas anatômicas, fisiológicas, biomecânicas, foram descritas como peças de um sofisticado modelo mecânico onde o corpo se consubstancia como um mero objeto.

No mecanicismo cartesiano, corpo humano é pesquisado como se fosse um relógio, através, exclusivamente, de métodos empíricos, levando em consideração volumes descritos, ângulos, escores, etc. Portanto, mais uma vez, evidenciando o ato de separação entre a mente e o corpo.

Nessa perspectiva a concepção mecanicista, ao tratar do corpo, se impõe como modelo de construção do conhecimento. Trata-se de buscar uma maior objetividade minimizando as abordagens referentes a subjetividade humana. Na trilha do mecanicismo cartesiano o modelo de análise do corpo concentrou-se ex-

cessivamente nas propriedades mecânicas da matéria viva e negligenciou o estudo de sua natureza de organismo e sistema.

Pese embora, a tradição desses modelos gnoseológicos no âmbito das interpretações sobre o desporto, sua prática e sua possibilidade de intervenção pedagógica, nosso propósito nesta seção é argumentar no sentido da necessidade de superarmos tais modelos oriundos da visão dualista tradicional. O que pretendemos demonstrar é que somente um modelo de análise capaz de interpretar adequadamente a relação dialética entre o ideal e o factual no âmbito da prática desportiva será capaz de possibilitar a compreensão do real significado do desporto. Vejamos um exemplo:

Devemos ter presente que um atleta, ao longo de uma competição, executa uma quantidade de movimentos finos, delicados, sofisticados. Se observarmos, por exemplo, o caso do tênis, tema do nosso estudo, o atleta precisa imprimir velocidade a bola, através de uma raquete, adquirir precisão, controle e colocá-la, num dado momento, com a máxima potência e regularidade em determinado ponto da quadra.

Portanto, como descrever e interpretar a natureza do desporto sem considerar, no plano da construção do conhecimento, categorias advindas de ações práticas com estas? Como definir significado ao desporto e ao homem que o pratica, sem considerar a expressão de sua corporalidade manifesta na capacidade de prestação desportiva? Como julgar o desporto enquanto prática de intervenção pedagógica, sem definir adequadamente suas categorias reais e concretas? Enfim, como valorizar uma pedagogia do desporto no âmbito de concepções teóricas que desconsideram as qualidades intrínsecas da corporalidade humana?

Conceber uma pedagogia do desporto, representa a possibilidade de definir categorias normativas capazes de pressupor valores axiológicos oriundo

de sua realidade concreta, portanto, considerando modelos de ação que só podem ser interpretados a partir de uma relação íntima entre corpo e mente.

É naquele momento, quando o tenista executa sua ação corporal-motora, que a mente e o corpo estão numa relação íntima, profundamente integrada. O atleta precisa, em milésimos de segundo, decifrar a situação que lhe é imposta pelo adversário e decidir sobre o gesto técnico mais adequado num dado momento, muitas vezes frente a uma situação de pressão psicológica oriunda da própria competição. Portanto, o desporto se configura numa estrutura de ordem complexa, excepcionalmente fina, onde corpo e mente se integram, na expressão máxima de sua corporalidade, para o desempenho da performance. A experiência do movimento desportivo, em nosso entendimento, só pode ser entendida em sua plenitude se considerar tais perspectivas.

Assim sendo, concordamos com as conjecturas de Rintala quando afirma que *"a rejeição do dualismo mente-corpo permite-nos começar da posição de um observador da corporalidade e sugere (talvez determine) uma integração destes aspectos que são objetivamente acessíveis com aqueles que são subjetivamente experienciados"*.

A superação do dualismo clássico mente-corpo permite-nos, enquanto defensores de uma pedagogia do desporto, adotar a posição de um observador da corporalidade e, tal como sugere, GENSEMER conjecturar que:

"(...) a mente pode ser educada através do exercício físico, e o movimento pode ser uma expressão de coisas que a mente já sabe. Desta maneira, os movimentos oportunizam as pessoas distintos comportamentos, desenvolvimentos e experiências educacionais por intermédio de que o corpo é um meio: a informação vai para a mente a partir do corpo, e a mente reverte a transmissão da informação apreendida para o corpo para diretamente

melhorar sua performance física. (...) a mente e o corpo são um time trabalhando juntos em plena harmonia, um assumindo o outro'⁸.

Neste sentido, parece que o desporto cumpre uma de suas funções mais relevantes, senão sua função essencial. A mente e o corpo expressam sua unicidade. De fato, quando o atleta executa uma sofisticada ação técnico-tática podemos perceber, de várias perspectivas, a manifestação ímpar de um significado verdadeiramente humano.

Do mais simples ao mais sofisticado gesto técnico desportivo, podemos observar um homem por inteiro na execução do movimento. De forma alguma será possível explicar a complexidade de tal ação a partir de análises parciais que se limitam a investigar, exclusivamente, a parte mental ou espiritual e corporal de seu executante.

1.2- A corporalidade nas concepções não-dualistas.

Momento importante sobre a interpretação da corporalidade que, por sua vez, vai consubstanciar uma nova perspectiva pedagógica para o desporto, situa-se no interior das correntes existencialistas que, ao repensarem o dualismo corpo e mente ou corpo e alma, à maneira como concebida por PLATÃO e DESCARTES, passam a contestá-lo.

HUSSERL, um dos principais sistematizadores da fenomenologia como método de investigação sobre a experiência humana, estabeleceu alguns princípios que, mais tarde, seriam referenciados, entre outros, por Jean Paul Sartre.

Na visão do existencialismo fenomenológico, não se concebe o homem como constituído de mente e corpo, ou de alma e corpo na perspectiva de duas estruturas separadas, nesta concepção o ser humano é uma totalidade quando

experimenta o mundo, o seja, o conhecimento do mundo se dá na medida em que o homem se envolve como um todo.

SARTRE, refere-se a natureza do corpo da seguinte forma:

*"Se quando refletirmos sobre a natureza do corpo for necessário estabelecer uma ordem conforme a ordem do ser: não podemos continuar a confundir os níveis ontológicos, devemos, sim, examinar sucessivamente o corpo primeiro como um ser-em-sí e em seguida como um ser-para-outros. É nesta ordem que vamos evitar tantos absurdos provenientes de uma 'visão invertida'. Precisamos ter o cuidado com estas visões onde constantemente temos em mente a idéia que esses dois aspectos do corpo são formas de ser diferenciadas, incommunicáveis e irreduzíveis um ao outro. Ser-para-si deve ser a totalidade do corpo e deve ser a totalidade da consciência. Não existem fenômenos psíquicos à serem unidos ao corpo. Similarmente ser-para-outros é totalmente corpo; não é um fenômeno psíquico. Não há nada para além do corpo. Mas o corpo é uma totalidade psíquica"*⁹.

Das palavras de SARTRE decorre, que devemos entender o corpo em si, para si, e para o outro, todavia, percebendo-o como uma totalidade, ou seja, não devendo ser interpretado como duas entidades distintas, embora articuladas.

GABRIEL MARCEL confere à corporalidade a seguinte interpretação:

*"Eu não uso meu corpo, eu sou meu corpo. Se eu sou meu corpo, somente significa que meu corpo é um objeto de real interesse para mim, eu não tenho nada que possa conferir no meu corpo um real prioridade em relação a outros objetos"*¹⁰.

Como se pode observar, o referido autor não considera o corpo como instrumento da alma, e destaca: *"Eu transporto a alma para dentro do corpo de modo a torná-la envolvida num regresso sem fim"*¹¹.

Percebe-se nas vertentes filosóficas de inspiração existencialista que o homem experimenta o mundo como uma totalidade em que o corpo e a alma são uma única entidade. O corpo livra-se da condição de ser um instrumento do espírito, da alma ou da mente. O homem é visto através de uma totalidade, experienciando e relacionando-se com o mundo. Não é só no sentido que a minha mente conhece o meu corpo e o meu corpo conhece a minha mente, mas que ambos se interligam na expressão de que meu corpo e minha mente também estão numa relação com outros corpos e outras mentes.

A partir dessas correntes de orientação existencialista, configura-se uma compreensão sobre a natureza do desporto para além do modelo mecanicista e reducionista que emerge do dualismo clássico. A prática desportiva deixa de ser interpretada na perspectiva de ações meramente corporal-mecânicas desprovidas de sentido e valores e passa a configurar-se como uma atividade humana no âmbito de toda a sua complexidade.

Sendo assim, a interpretação sobre a natureza do desporto passa a ser referenciada à unicidade corpo-mente, ou seja, o desporto representa uma ação de um corpo uno, concreto e complexo. Através do gesto desportivo o ser humano faz-se presente no mundo enquanto totalidade.

Portanto, nesta estrutura de relações, onde não é possível configurar a separação entre a mente e o corpo, o desporto se constitui numa prática de intervenção pedagógica onde a possibilidade do auto-desenvolvimento do indivíduo se consubstancia numa atividade de indiscutível enriquecimento para o ser humano.

Como observa GRUPE¹², a experiência do movimento como um todo é decisivo para o auto-desenvolvimento com o objetivo da auto-perfeição por via da luta que, evidentemente, deve ser voluntária; nunca imposta por outro. Esta luta da perfeição atlética tem, aqui, o caráter da rejeição do realismo inerte em

favor do trabalho em si, ou seja, em busca de um "eu" melhor. Nesta perspectiva, os atletas têm, não apenas na teoria, a oportunidade de conhecer os potenciais individuais através de desafios auto-impostos. Entretanto, contrariando determinadas correntes que vaticinam a impossibilidade educativa do desporto de rendimento, tal compreensão sobre a natureza do desporto, estimula a busca do auto-desenvolvimento sem riscos de falhas e derrotas dada a superação contínua do estágio anterior da experiência auto-referenciada. Ou seja, o indivíduo nunca perde, pois o caminho é contínuo rumo a excelência.

O processo de valorização do corpo, tal como evidenciamos, são referenciados em vários autores. PAUL WEISS, por exemplo, em seu ensaio sob o título O desafio do corpo assim se expressa:

"Nós, aqui e agora, vivemos é o corpo (...). Não interessa o que nós contemplamos ou o quão passivos nos tornamos, continuamos a funcionar em uma pluralidade de meios corporais (...). O corpo é naturalmente uma pré-condição para o exercício de algumas e, talvez até todas, funções mentais (...). Este fato é suficiente para fazer com que compense cultivar o corpo, e considerar o corpo seriamente em qualquer tentativa de compreensão da natureza do homem sem que isso requeira que nós suponhamos que um homem é somente um corpo"¹³.

Considerar os pressupostos de WEISS para a interpretação da natureza do desporto, significa que, enfim, não podemos nos identificar como uma mente. O corpo se expressa além do alcance do próprio pensamento, ou seja, nossa mente não conhece totalmente nosso próprio corpo. Muitas vezes, o corpo escapa do domínio da consciência, buscando seus desejos de expressão própria. Todos estes movimentos corporais sem o controle da consciência, não podem ser considerados como a ação de apenas metade do homem. Cada exibição do

corpo, cada destreza desportiva é uma condição especial da possibilidade do homem em sua totalidade.

Como enfatiza WEISS:

*"O corpo é volumoso, se expande no espaço. Através dele nós expressamos tendências, impulsos, apetites, reações e respostas"*¹⁴.

Conclui-se, destas afirmações, que o corpo humano é parte do mundo exterior, e como tal, somente ele sabe o que é bom para si e o que é capaz de produzir. As interferências supostamente mentais, ainda são mais especulações do que fatos concretos, em que a natureza da mente e das emoções são um mistério do corpo. Na verdade, o corpo é a primeira instância, a base sobre a qual tudo se assenta.

Seguindo as trilhas de reflexão de WEISS, destacamos o fato de que o autor ao se referir especificamente ao desporto e aos seus processos de treino, afirma:

*"Um bom treinador faz uma preparação ser mais que um exercício e menos que um jogo. Ele entende que o corpo oferece um desafio para uma pessoa que almeja a excelência de performance através da ação da corporalidade e que deveria ser estruturado, habituado e controlado"*¹⁵.

Daí decorre o pressuposto de que a organização e o desempenho no treinamento conduz a algumas alterações no corpo do atleta. Neste processo, o corpo passa a se habituar a estas transformações de movimentos e ações enquanto se habilita harmoniosamente e eficientemente aos projetos que, de acordo com WEISS, são propostos. O treinamento é a arte que corrige, respeita e se ajusta as funções do corpo. A arte de um atleta não pode ser simplesmente uma boa formação corporal, mas um corpo que segue regras de orientação e ações bem controladas.

Nesta perspectiva pedagógica, pode-se concluir que uma das possibilidades visando um adequado conhecimento do corpo, é submetê-lo aos desafios das altas performances e na busca da expressão máxima da corporalidade. Portanto, é preciso que se entenda que, essencialmente, o desporto de rendimento oportuniza ao atleta a possibilidade de experienciar seu corpo através das múltiplas manifestações de criatividade.

HAGELE¹⁶, adverte que o princípio geral da alta performance é a voluntariedade. Assim, a performance atlética não pode ser definida pelo produto. O processo de aquisição é fundamental para que o auto-conhecimento não aconteça sem o indivíduo fazer experiências completas e não fragmentadas. O desporto não pode ser definido por treinadores ambiciosos que consideram o sujeito da ação como um objeto da experiência.

Portanto, a prática desportiva no sentido do desenvolvimento da performance deve ser almejada. A quantidade de trabalho e a metodologia deve ser do conhecimento do próprio indivíduo de modo que a experiência seja rica em todo o processo. As avaliações externas, na verdade, são pouco relevantes e, em certa medida, dispensáveis, pois os objetivos são auto-designados. O fato é que as tarefas, quando impostas externamente, orientadas para a mecanização através de inúmeras repetições, devem ser denunciadas; não é a característica da alta performance tal como percebemos.

Em síntese, sobre o que referimos ao longo desse capítulo, torna-se procedente inferir que a interpretação sobre a natureza do desporto a partir das principais correntes que abordam a corporalidade, pressupõem duas tendências claramente definidas.

Na primeira, fruto da corrente dualista, o desporto configura-se como uma prática de cunho exclusivamente físico. Nesta perspectiva, a natureza do desporto é percebida a partir do paradigma mecanicista, e, portanto, onde sua

intervenção de cunho pedagógico se deve limitar ao âmbito de um corpo máquina. Corpo que pode ser treinado a partir do aperfeiçoamento de suas peças. Em outras palavras, modelo onde o baixo rendimento corporal pode ser minimizado pelo simples ajustamento de alguma peça mal regulada.

Na segunda tendência, oriunda da corrente filosófica existencialista, o desporto representa uma expressão da natureza humana em sua totalidade. Não há dualismos, o desporto é a expressão de um corpo uno através do qual o homem se faz presente no mundo enquanto totalidade. Portanto, nesta perspectiva, conceber o desporto como objeto de intervenção pedagógica, pressupõe reconhecer suas possibilidades de intervenção no desenvolvimento e formação do homem em sua totalidade. Há um corpo que se expressa e avança para além do alcance do próprio pensamento. Um corpo que escapa ao domínio da consciência na busca de exteriorizar seus próprios desejos.

Deste modo, assumimos o desporto, enquanto forma de intervenção pedagógica, à medida que, através da superação dos obstáculos, da exigência de rendimento e de performance inerente a sua estrutura interna, percebemos sua capacidade para estimular o pleno desenvolvimento do conhecimento corporal. Ou seja, o desporto proporciona a oportunidade para que se possa atingir a máxima expressão da corporalidade.

Assim, será no contexto dessas concepções de corporalidade que se expressam nas diferentes perspectivas sobre a natureza do desporto, que discutiremos, nas páginas seguintes, nossa proposta pedagógica.

NOTAS

¹ Isto porque na prática do desporto cada atitude, cada gesto técnico que se realiza para otimizar a sua capacidade de prestação desportiva, necessariamente exige decisões complexas que se expressam numa ação corporal mediada pela própria dinâmica da competição. Esta dinâmica, por sua vez, é determinada por um conjunto de variáveis, tais como: a intervenção dos regulamentos, a postura dos companheiros e adversários, os objetivos estratégicos perseguidos, e outros tantos, que vão interferir numa tomada de decisão que só é exequível na participação do homem na sua totalidade.

² HUME, D. apud Meier, K. Embodiment, Sport, and Meaning. In: Morgan, W.J. & Meier K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human Kinetics, 1988, cap.12, p.93.

³ PLATO. The Separation of Body and Soul. In: MORGAN,W. e MEIER, K. (eds.) *Philosophic Inquiry in Sport*. Illinois, Human Kinetics, 1988, cap.9, p.81.

⁴ PLATÃO. A Morte como Libertação do Pensamento. Fedon. In. PLATÃO, *Os Pensadores*. 2ªed. São Paulo, 1982, p.66.

⁵ DESCARTES,R. The Real Distinction between the Mind and Body of Man. In Morgan, W. & Meier, K. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Illinois, Human Kinetics, 1988, cap.10, p.86.

⁶ RINTALA, J. The Mind-Body Revisited .*Quest*. Champaign: Human Kinetics, Dec. 1991, Vol.43, nº3, p.261. (1991:261)

⁷ Ibidém, p.262.

⁸ apud RINTALA, J. Ibidém, p.260.

⁹ SARTRE J.P. The Body. In: Morgan W.T. & Meier K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human Kinetics, 1988, cap.13, p.106.

¹⁰ MARCEL, G. If I Am My Body. Morgan W.J. & Meier K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human Kinetics, 1988, cap.14, p.107.

¹¹ Ibidem, p.107.

¹² GRUPE, O. *O Desporto de Alto Nivel ainda tem Futuro? Uma Tentativa de Definição*. Lisboa: Ministério da Educação. 1988. 31p.

¹³ WEISS, P. The Challenge of the Body. In: Morgan, W.T. & Meier, K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human kinetics, 1988, cap.11, p.89.

¹⁴ Ibidem, p.90.

¹⁵ Ibidem, p.92.

¹⁶ HAGELE, W.T. The World of Sport. On the Problem of Defining the Concept of Sport. *Internacional Journal of physical Education*. Schorndorf, vol.29, n.2, p.13-17, abr/jun. 1992.

CAPÍTULO 2

SOBRE A NATUREZA DO DESPORTO

No presente capítulo, vamos abordar os principais aspectos da cultura física que se configuram como categorias estruturais para a compreensão da natureza do desporto.

Tendo como objetivo situar as bases teóricas para a introdução de nossa proposta pedagógica, vamos analisar os seguintes aspectos:

1º) **A natureza do jogo:** com o objetivo de configurar o desporto como uma das mais importantes expressões do jogo. Os jogos de "agôn", jogos de competição¹ ou jogos desportivos.

2º) **A competição e a capacidade de prestação desportiva:** com a perspectiva de identificá-las como categorias que caracterizam e dão sentido aos jogos desportivos frente as demais formas de jogo, bem como, com a finalidade de explicitar sua função e significado como categoria pedagógica.

3º) **O desporto como estilo de vida:** com o intuito de realçar as múltiplas oportunidades educacionais a que estão suscetíveis crianças e jovens que, ao optarem pela prática do desporto de competição, são submetidas a um longo processo de formação que abrangem os programas de treino, as competições, a convivência no âmbito de uma comunidade especial (comunidade desportiva).

Em síntese, ao longo desse capítulo, vamos identificar algumas categorias inerentes a natureza do desporto, perspectivando a configuração de um quadro axiológico orientador para a delimitação de uma proposta pedagógica para o ensino do desporto. Proposta esta capaz de protagonizar um papel relevante no âmbito da educação e formação de crianças e jovens.

2.1- A Natureza do Jogo

Trabalhos de HUIZINGA², sobre a natureza do jogo, referem que para descrevê-lo torna-se necessário a compreensão do seu significado para o ser humano como uma das formas de exercício da liberdade. Enfim, jogar é expressar uma forma de ser livre.

Quando se observa as crianças no ato de jogar, nota-se a espontaneidade e o prazer inerentes nas suas ações. Espontaneidade e prazer, provavelmente advindos desta forma de expressão onde os seres humanos sentem-se livres diante da perspectiva do movimento a partir de uma atividade sobre a qual eles próprios decidem, constroem e reconstroem numa relação plena de envolvimento criador. Neste sentido, a natureza do jogo configura-se numa atividade inteiramente livre, voltada para si mesma, proporcionando aos intervenientes o intenso prazer da liberdade de criação e construção.

Todavia, cabe destacar no âmbito desta dissertação cuja a preocupação centra-se numa forma específica de jogo (o desporto), que certos autores ligados a área da educação física e do lazer, partindo destes pressupostos teóricos de Huizinga sobre o jogo, tais como: a liberdade, a alienação que é própria das atividades de lazer, a percepção do jogo como um quase outro mundo, o mundo não sério, o mundo lúdico, tantas vezes sugerem uma pretensa incompatibilidade entre o jogo e o desporto, afirmando que a procura pelo rendimento, a institucionalização, a presença da competição, transformou o desporto numa atividade de *"reexploração do trabalho"*^{3,4}, como tal, perdendo o caráter lúdico que consubstancia o jogo enquanto atividade humana.

Não obstante, esquecem esses mesmos críticos de apontar uma segunda característica do jogo sugerida pelo próprio Huizinga. Esquecem o

fato de que, independente de proporcionar liberdade para uma atividade criativa e construtiva, o jogo se constitui numa atividade baseada num quadro repetitivo de certos gestos básicos, atos regulamentados, e de determinados objetivos.

Portanto, se, na perspectiva dos críticos do desporto, possa parecer paradoxal essa estrutura permanentemente repetitiva, a regulamentação e a competição no âmbito do espaço lúdico, na realidade, mantendo a linha de raciocínio de Huizinga, elas configuram-se em fatores de estímulos à capacidade de envolver intensamente o indivíduo na atividade através de contínuos desafios, fazendo-os dedicarem-se plenamente a execução das tarefas que o jogo desportivo lhe impõe.

Por outro lado, é necessário reconhecer que o fato do jogo, em suas diversas formas de expressão, ser constituído por regulamentos e normas, (de fato, a relação do jogo com o indivíduo pode ser uma relação fundamentalmente através de regras) dominar o jogo, exige a capacidade de interpretá-las e desvendá-las para que o desempenho possa ser aperfeiçoado. Deste modo, impõem-se ao homem que faz desporto a necessidade de se dedicar a um envolvimento intelectual, cujo objetivo é produzir o domínio, cada vez mais aprofundado, de tais regulamentos. Esta atitude envolve, necessariamente, uma importante capacidade criativa que de modo algum pode ser considerada como desprovida de sentido lúdico.

" É inteiramente falso que todo desempenho no desporto seja obtido mediante pressão de desempenho, que todo desempenho esportivo seja extorquido do atleta. Ninguém anseia mais pelo desempenho do que o próprio atleta. Não se deve desconsiderar a avaliação e essa vivência do atleta mesmo quando se afirma que ele foi precocemente manipulado para o comportamento competitivo de desempenho. Também não se deve deixar

*de lado a diferença, ou melhor, a oposição relativa ao trabalho forçado, a aceitação, contra a vontade, de normas da produção em série. A crítica unicamente sociológica recorrentemente desconsidera essa diferença decisiva*¹⁵.

Considerando sob o ponto de vista social, cabe sublinhar que os jogos desportivos apresentam, entre as diversas formas de jogo, maior potencialidade para proporcionar a formação de grupos sociais especiais. Ou seja, o desporto permite que seus intervenientes construam uma comunidade a partir de um conjunto de interações e interesses comuns advindos da própria atividade inerente a sua prática.

"Uma comunidade desportiva geralmente tende a tornar-se permanente mesmo depois do jogo acabar. Certamente nem todo o jogo de bolinha de gude ou bridge devem dar início a fundação de um clube. Mas o sentimento de estar "separadamente-juntos" numa situação excepcional, de repartir alguma coisa importante, de afastar-se mutuamente do resto do mundo e rejeitando as normas usuais, mantém esta magia durante a prática de um simples jogo"¹⁶.

Em defesa de nosso ponto de vista, que se configura no entendimento do desporto como uma forma de jogo, valemo-nos das teorias de ROGER CAILLOIS :

Refere o autor:

"... o jogo é o lugar habitualmente frequentado ou animado da principal manifestação de toda a cultura, das artes a filosofia, da poesia as instituições judiciais, e inclusive sobre certos aspectos da guerra"¹⁸.

Portanto, Caillois, assim como Huizinga, reforça o argumento de que o jogo é um fator de formação de grupos sociais que tendem a se envolver

entre si com discrição e esforço através das diferenças num mundo de diferenças e vários sentidos.

Estes aspectos procuram caracterizar e integrar a estrutura do jogo. Sua representação, imediatamente explícita uma resposta semelhante a reações psicológicas de discrição e mistério. Entretanto, CAILLOIS afirma a tese do desporto enquanto forma de jogo quando assinala que,

"(...) além disso, há uma família de jogos que ainda pressupõe concentração, treinamento apropriado, e envolve a perspectiva da competição. Isto implica, por sua vez, em disciplina e perseverança, dentro de limites pré-estabelecidos individualmente ou pela comunidade. São jogos que originaram múltiplas subdivisões"⁹.

São os denominados jogos de agôn, ou, como são normalmente referidos em língua portuguesa, os jogos desportivos.

Na classificação dos jogos referida por CAILLOIS¹⁰, os jogos desportivos (Agôn) pressupõem, necessariamente uma competição onde é criado um contexto com o objetivo de confrontar forças antagônicas em iguais condições de disputa. Portanto, o vencedor deverá ser incontestado em seu triunfo ao demonstrar habilidades tais como, inteligência, criatividade, além de capacidades físicas e condicionais como: coordenação motora, força, resistência, velocidade, flexibilidade, ritmo, que, enfim, impõem vigor à sua performance. Nesta perspectiva, como é exemplificado pelo próprio CAILLOIS¹¹, os diversos desportos tais como: futebol, box, atletismo, xadrês, aos quais poderíamos acrescentar uma extensa lista (tênis, voleibol, basquete, surf, canoagem, aeróbica de competição, ginástica rítmica desportivas, etc.) são consideradas pertencentes a este grupo. Portanto, os jogos desportivos que buscam um rendimento da performance, como

pretendemos demonstrar, configura-se, em sua essência, como um jogo de "Agôn".

Corroborando com as teorias de Caillois, SUITS¹², salienta que estas propriedades inerentes ao jogo em suas diversas expressões, cada vez mais, buscam uma aproximação com o desporto, à medida que sua estrutura torna-se mais arbitrária e mais contingente. O autor cita como exemplo os jogos com bola, que se estruturam e se constituem pressupondo determinadas condições para o seu desempenho.

Contudo, entendemos que todo o grau de prestação desportiva é admirável, mesmo o exercício que virtualmente não apresenta habilidade temporária. Ou seja, a busca da performance é a expressão da dignidade. As outras propriedades, evidentemente, pressupõe um treinamento das funções que aparecem como necessárias ao progresso da habilidade. Quer dizer, a longevidade da performance assume uma importância ainda maior que o nível correspondente de habilidade.

Desta forma, o produto da ação sede lugar a simples e ampla execução sistemática. Nem todos os desportos requerem estas funções para serem aceitos como tal, mas é necessário que se observe estas propriedades na base de uma grande família de desportos.

Em conclusão, ao discorrermos sobre a natureza do jogo pretendemos enfatizar a relevância de interpretar o desporto como uma forma de jogo. Portanto, pretendemos contrapor afirmações que ao considerarem o desporto como atividade formal, regulamentada, institucionalizada é subentendido como "objeto de manipulação da classe dominante", "ditadura do princípio do desempenho", "favorece a adaptação do homem aos ditames do mundo técnico, acentuando assim o império da ausência de liberdade", "reprime o movimento natural e institucionaliza a artificialidade" etc.

No entanto, devemos ter presentes que tais afirmações são destituídas, em primeiro lugar, de uma análise sociológica e histórica adequadas. Afirmações de caráter eminentemente ideológico, adaptações e aplicações mecânicas ao nosso campo de investigação de teorias elaboradas em outras áreas disciplinares.

Em segundo lugar, afirmações que não resistem a um processo de investigação empírica realizado a partir do próprias práticas desportivas como objeto de análise científica.

Deste modo, é importante salientar que as dissertações que antagonizam o jogo em relação ao desporto só fazem sentido numa perspectiva ideológica de dependência e subserviência do lazer ao trabalho.

2.2- A Competição como Categoria Central do Desporto

Considerando primeiramente o significado original da palavra, segundo HYLAND¹³, "com-petitio" significa: questionar juntos, esforçar-se juntos. Afirma o autor:

"Imediatamente, observamos que de acordo com o significado original da palavra, competição não é, de forma alguma conectada a alienação, pelo contrário, é facilmente ligada a possibilidade de amizade. É um questionamento de cada um "juntos", um empenhar-se juntos, presumivelmente, cada participante deve alcançar um nível de excelência que poderia não ter alcançado sozinho, sem um esforço mútuo, sem a competição"¹⁴.

Assim, pode-se claramente perceber, que diferentemente do que sugerem alguns críticos do desporto, que inclusive pretendem destituí-lo de suas capacidades de intervenção pedagógica no âmbito da educação física, a competição propõe uma rota de afinidade e amizade que, naturalmente

sugere uma cooperação e solidariedade do oponente na busca da performance.

Frequentemente, os problemas são resolvidos em acordos, como se houvesse uma dependência mútua na relação, ou seja, bem diferente de uma essência autônoma aparente. Na verdade, a competição e a amizade não são meramente compatíveis, mas extremamente ligadas. Perceber a competição por este prisma, onde, apesar da complexidade da natureza das relações, a unidade se manifesta visivelmente, é delinear uma compreensão adequada do fenômeno desportivo. Representa uma postura desprovida de preconceitos, e ainda, por outro lado, possibilita a emergência de uma categoria pedagógica de inegável sentido humano.

Enfim, a alienação, que segundo alguns é produto das relações entre sujeitos no âmbito da competição, se caracteriza, na realidade, como uma falha da orientação, ou seja, pela incapacidade de uma adequada interpretação do valor da competição e da capacidade de rendimento como categoria pedagógica.

KRETCHMAR, observa que *"A transição de um auto-teste¹⁵ para a competição é a troca da singularidade humana para a comunidade"¹⁶*.

Na realidade, seria como encontrar alguém para compartilhar um teste, alguém com quem se tem muito em comum. Ou seja, ser oponente não significa necessariamente ser oposto. Os oponentes tentam fazer a mesma coisa, mas da forma mais eficiente possível. Evidentemente, não significa um projeto comunitário onde tentam coletivamente passar em um teste, mas uma espécie de contexto onde tentam mostrar as diferenças na direção da excelência.

Para citar um exemplo, KRETCHMAR¹⁷, refere um depoimento de uma das melhores tenistas do mundo dos anos 70, chamada Billy King. A

atleta relata que às vezes torna-se completamente envolvida pelo jogo de tênis a ponto de esquecer relativamente da oponente, *"A bola nunca cruza a rede duas vezes da mesma maneira. Portanto, é extremamente interessante ocupar-se para sempre com uma nova gravura"*¹⁸.

Como se pode observar por este relato, para essa atleta sua oponente exerce a função de facilitar, ou oportunizar a riqueza de um teste em busca do auto-desenvolvimento, não obstante, mesmo assim, a competição permanecia entre elas assumindo suas características mais essenciais.

Todavia, é importante reconhecer, como adverte DELATTRE¹⁹, em seu trabalho "Algumas Reflexões sobre o Sucesso e o Fracasso na Competição Atlética", que para haver competição é preciso que haja equilíbrio entre os oponentes. Este teste de vigor atlético é uma forma do atleta se auto-conhecer e desenvolver a criatividade em inúmeras oportunidades de intensa concentração. Neste momento, busca-se o desempenho que mais satisfaz o atleta, ou seja, todas suas potencialidades são requeridas com o objetivo da auto-superação e, por conseguinte, de superação sobre o adversário.

Portanto, na perspectiva do auto-desenvolvimento, pode-se afirmar que a competição permite que o atleta seja sempre um vencedor. Na verdade, as sucessivas derrotas e vitórias configuram-se como meios que oportunizam o aperfeiçoamento individual.

De acordo com GRUPE²⁰, a competição pode ser definida como a forma pelo qual no desporto se justifica uma excelência de performance. Para esse autor, *"A luta pela realização atlética é a busca da perfeição humana"*, portanto, onde o triunfo sobre o adversário ou o estabelecimento de recordes são de importância secundária.

Na nossa perspectiva, a competição constitui-se numa maneira indireta pela qual se estimula a coersão para que a performance se desenvolva positivamente a níveis cada vez mais elevados²¹.

Além deste aspecto de coerção, de motivação e de estímulo ao desenvolvimento progressivo da performance, cabe caracterizar um outro elemento, que em nossa opinião, define a competição: competir é relacionar-se de maneira solidária e ao mesmo tempo com perspectiva de vitória sobre o outro. Ou seja, competir desportivamente é relacionar-se socialmente e dentro de uma busca de performance.

Desta forma, GRUPE²² observa que o desporto oferece solidariedade e integração mesmo para além dos limites naturais. Assim, nesta perspectiva, compreende-se como a competição é ao mesmo tempo uma atividade social e uma atividade individual. Esta relação do indivíduo consigo mesmo para se aperfeiçoar e com o outro no sentido de vencê-lo constitui a estrutura essencial da competição.

2.3- O Treinamento como Forma de Vida

Como se pode facilmente verificar no âmbito da comunidade desportiva, independente das exigências específicas de cada uma das diversas modalidades e especializações, os desportistas se identificam como membros de uma família. A maneira de viver de um atleta é estruturada de modo a compartilhar de um estilo de vida onde a cooperação e integração assumem valores cimeiros.

Deste modo, podemos identificar que os valores educacionais são encontrados na prática desportiva, o que lhe permite identificá-lo como uma prática de intervenção pedagógica relevante, sobretudo, se considerarmos todo o percurso que decorre desde as fases iniciais, passando pela fase de

maior rendimento, e estendendo-se a fase de declínio da performance desportiva.

Segundo BENTO, no desporto, "*(...)podemos encontrar e cultivar os valores de corporalidade, da condição física e saúde, (...) do rendimento, (...) do empenhamento, da persistência, da ação, da dificuldade de realização, da tensão, do dramatismo e da aventura, é um espaço de expressão, de estética, de impressões e experimentações, de comunicação, de cooperação e intenção*"²³.

Portanto, reconhecendo todos esses aspectos referentes a vida cotidiana dos desportistas, torna-se evidente o fato de que o desporto proporciona um conjunto de valorizações que vai muito além dos aspectos referentes ao exclusivo desenvolvimento físico, técnico e tático. Os atletas apresentam perspectivas culturais bastante demarcadas no âmbito de sua formação, que se consubstanciam através de viagens que permitem o conhecimento de outros povos, de outros hábitos e culturas.

Desse modo, se aceitarmos que nas diversas modalidades desportivas existem maneiras de viver relativamente semelhantes, e considerarmos que os fatores que orientam o rendimento desportivo resgatam a credibilidade da atividade cultural humana, podemos inferir que a procura do rendimento desportivo é suscetível de se constituir numa adequada categoria pedagógica, à medida que confere a seus intervenientes excelentes condições para o seu desenvolvimento integral.

Como sugere BENTO:

"O rendimento desportivo faz parte de uma filosofia de vida, da filosofia de vida da sociedade democrática ocidental"! O aprimoramento e a superação permanente na busca de desafiar os limites comprometem os

indivíduos com uma vida de objetivos a cumprir; distante da indiferença e do funcionalismo medíocre e passivo"²⁴.

Enfim, do que até aqui referimos, é possível considerar que os aspectos fundamentais com relação a forma de vida desportiva devem ser entendidos a partir de um conjunto de valores que proporcionam uma forma distinta de "estar no mundo". Estes valores identificam atitudes pessoais cujos sentidos são redescobertos no âmbito de uma real filosofia pedagógica inerente ao profundo contato e total imersão na cultura corporal. Portanto, é nessa perspectiva que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, independentes de sexo ou raça, nacionalidade de origem ou credos religiosos apresentam perfis claramente evidenciados de uma comunidade desportiva.

Posto isso, entendemos que o ênfase dado as principais características que constituem o jogo tenha contribuído para uma maior compreensão da natureza do desporto em toda a sua complexidade. Assim como, da mesma forma, abordamos a função que a competição exerce para se propor o processo de formação pedagógica. Ainda, para avançarmos nesta compreensão, caracterizamos um estilo de vida desportivo implícito nos treinamentos de uma comunidade.

Em síntese, a realização deste estudo inicial, a partir de uma revisão das correntes filosóficas que, ao nosso ver, estão na base de todo o pensamento pedagógico e metodológico do treinamento, nos conduziram a resgatar os aspectos mais relevantes da natureza do desporto. Destacamos os elementos que no seu conjunto identificam-se concretamente com a natureza desportiva. Entendemos que o empenhamento da corporalidade no sentido puro do rendimento referencia a maestria solidária de uma comunidade.

Dando prosseguimento ao nosso estudo, após termos nos situado com relação aos fundamentos do desporto, passaremos a tratar os princípios educacionais que determinam os métodos pedagógicos para o treinamento do tênis competitivo infanto-juvenil.

NOTAS

¹ Cf. HUIZINGA, J. The Nature of Play. In: Morgan, W.J. & Meier, K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human kinetics. 1988.

² Ibidem p.3.

³ Cf. LENK, H. *A Razão Pragmática. A Filosofia entre a Ciência e a Práxis*. Rio de Janeiro Tempo Brasileiro, 1990, p.152.

⁴ Críticas sobre tais posturas são referidas e discutidas por HANS LENK, Op cit. ps.145 à 166.

⁵ Ibidem, p.156.

⁶ *A play-community* no texto original de Huizinga

⁷ HUIZINGA, J. Op Cit. p.5.

⁸ CAILLOIS, R. The Structure and Classification of Games. In: Morgan, W.J. & Meier, K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human Kinetics, 1988, cap.2, p.7.

⁹ Ibidem, p.8.

¹⁰ Ibidem, p.9.

¹¹ Ibidem, p.15.

¹² SUITS, B. The Elements of Sport. In: Morgan, W.T. & Meier, K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human Kinetics, 1988, cap.5, p.43.

¹³ HYLAND, D.A. Competition and Friendship. In: Morgan, W.T. & Meier, K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human Kinetics, 1988, cap.25, p.236.

¹⁴ Ibidem, p.236.

¹⁵ Observa-se que alguns teóricos da educação física defendem o "auto-teste" e o "com-teste" como expressão lúdica adequada a substituição do desporto como forma de intervenção pedagógica

¹⁶ KRETCHMAR, R.S. From Test to Contest: An Analysis of two kinds of counterpoint in sport. In: Morgan W.J. & Meier K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human Kinetics, 1988, cap.25, p.227.

¹⁷ KRETCHMAR, R.S. Op.Cit. p.277

¹⁸ Ibidem, p.277.

¹⁹ DELATTRE, E.J. Some Reflections on Success and Failure in Competitive Athletics. In: Morgan W.J. & Meier K.V. eds. *Philosophic Inquiry in Sport*. Champaign: Human Kinetics, 1988, cap.24, p.271.

²⁰ GRUPE, O. *O Desporto de Alto Nível Ainda tem Futuro? Uma Tentativa de Definição*. Lisboa, Ministério da Educação. 1988. p.4.

²¹ Parece-nos evidente, por outro lado que se retirássemos a relevância da competição da história do desporto, certamente este não teria atingido os níveis de excelência que se atinge no mundo contemporâneo.

²² GRUPE, O. Op.Cit., p.26.

²³ BENTO, J.O. Novas Motivações, Modelos e Concepção para a Prática Desportiva. In: Câmara Municipal de Oeiras. *O Desporto no séc.XXI: Novos Desafios*. Oeiras, s/d (a).

²⁴ BENTO, J.O. *Desporto, Saúde e Vida. Em Defesa do Desporto*. Lisboa: Horizonte, 1991(b), p.67.

CAPÍTULO 3

POR UMA PEDAGOGIA CONSTRUTIVISTA DO DESPORTO

No presente capítulo, a partir de pressupostos anteriormente abordados sobre a corporalidade discorreremos sobre as principais tendências pedagógicas que se expressam no âmbito da educação formal. Com o intuito de definir com clareza nosso ponto de vista vamos abordar o tema definindo operacionalmente dois modelos de intervenção pedagógica as quais denominaremos de *reprodutivista-tradicional* e *construtivista*.

Por modelo reprodutivista-tradicional identificamos as concepções que, referenciadas filosoficamente no dualismo clássico, se manifestam, essencialmente, através:

1º) da dicotomização e hierarquização entre a educação intelectual e corporal;

2º) pela concepção de estratégias operacionais diferenciadas para duas distintas formas de intervenção pedagógica;

Por modelo construtivista consideramos as concepções que, referenciadas sobre uma matriz filosófica não dualista, pressupõe estratégias de intervenção pedagógica manifestas através:

1º) da integração entre educação intelectual e corporal;

2º) do conceito de auto-construção. Ou seja, de uma concepção cuja referência à produção do conhecimento se consubstancia através da intervenção do indivíduo em seu meio ambiente e com os objetos com os quais interage.

Enfim, nosso propósito neste capítulo é argumentar em defesa dos princípios de uma concepção construtivista para uma pedagogia do despor-

to. Trata-se de demonstrar que o desporto, desde que orientado por concepções pedagógicas que estimulem o envolvimento e a intensa participação dos atletas sobre todos os níveis do processo de formação e desenvolvimento desportivo, se constitui num relevante fator de educação de crianças e jovens.

3.1- Princípios da Educação Reprodutivista-Tradicional: o Educando Idealizado e Passivo

Consideramos, no presente estudo, como educação reprodutivista tradicional aos modelos de intervenção pedagógica cuja concepção filosófica de cunho claramente dualista enfatiza a diferenciação e hierarquização entre educação intelectual e corporal.

Tais modelos, ainda hegemônicos no âmbito da educação formal, priorizam as capacidades intelectuais situando-as como primeiro e mais relevante objetivo na formação do homem. Sua estratégia usual, ou se preferirmos, seus procedimentos didáticos, todavia, enfatizam, como veremos a seguir, a exigência de processos normativos sobre o corpo que configuram-se através de uma rígida disciplina (posturas pré-definidas, atitude de passividade, imobilidade, etc.). Como se pode facilmente observar nas salas de aula convencionais, os alunos permanecem longo tempo imóveis, em silêncio, a *apreender* os conteúdos das diversas disciplinas que lhe são ministradas.

Por outro lado, este processo de ensino não exige do professor a compreensão da lógica do pensamento do aluno, portanto, seu planejamento não pressupõe nenhuma forma de participação ou consulta à criança. Nesta perspectiva, portanto, interpreta-se o educando como "um quadro em branco" onde o professor, arbitrariamente, escreve o que deseja. Enfim,

considera-se que o meio envolvente deve ser ativo enquanto a criança deve se constituir num receptor passivo. O professor exerce o papel de um ator que, muitas vezes, por trás de uma parede de vidro, absolutamente irreal, adota modelos de interpretação para um grupo desinteressado. Do outro lado, o aluno, quase sempre, sem conseguir interagir no processo de ensino, é concebido como um espectador, como um ser receptor, como se estivesse na platéia no decorrer de uma peça teatral.

LIMA, ilustra esta situação afirmando que *"O processo escolar atual é, estritamente, um processo teatral com péssimos atores e com peças de baixo nível, com o agravante de a platéia ser cativa, com a obrigação de decorar o drama que se desenrola no palco"*¹. O autor ressalta que, além de tudo, os mestres sequer se dão ao luxo de se prepararem adequadamente para a função.

Como consequência, pode-se afirmar que esta forma de educação não potencializa recursos capazes de orientar o aluno para intervir sobre a realidade sócio-cultural em que está inserido. Esta educação não garante as condições adequadas nem a variedade de estímulos necessários ao pleno desenvolvimento do educando.

Pode-se inclusive afirmar que, sobre determinadas condições, o ensino a partir desta concepção reprodutivista tradicional, pode se configurar como um obstáculo para o real aprendizado e o desenvolvimento do aluno. Observa-se, por exemplo, que, muitas vezes, a preocupação dos professores com o rígido cumprimento dos programas de ensino, levam-no a desconsiderar as condições dos alunos frente a aprendizagem. O que importa é prosseguir no processo, apresentar novos tópicos, cumprir os programas. Professores, de tal forma ansiosos por ensinar que, não conseguem aguardar que seus alunos aprendam.

Portanto, a tônica desta educação é uma exposição de conhecimentos por parte do professor dirigidas a educandos ouvintes e passivos, bem comportados e estáticos. FREIRE salienta que *"o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração"*².

As críticas, expressas por PAULO FREIRE a esta concepção de educação a qual denomina como concepção *"bancária"*, revelam que em tal perspectiva educar seria transmitir conhecimentos através de depósitos de valores. Afirma o autor:

"a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que tem a ilusão de que atuam, na situação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos seus educandos; estes devem adaptar-se as determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos;"³.

FREIRE, por outra perspectiva, analisando os efeitos desta concepção de educação sobre as possibilidades de intervenção política dos educandos⁴, afirma que está implícito nesta organização toda uma ação de caráter paternalista, onde os indivíduos devem ser incorporados dentro de uma pretensa sociedade sadia, domesticando sua ação e não permitindo a

pretensa sociedade sadia, domesticando sua ação e não permitindo a autenticidade do seu pensamento. Portanto, nesta visão reprodutivista-tradicional de educação, a passividade ingênua adquire o lugar da crítica transformista, satisfazendo, assim, os interesses dos opressores que estimulam interpretações parciais da realidade. Ou seja, quanto mais adaptados e passivos estiverem estes indivíduos, mais educados estarão para as finalidades próprias dos supostos educadores⁵.

Portanto, entendemos que nesse sentido, no modelo reprodutivista, há uma redução da ação do indivíduo com a finalidade de ajustá-la ao mundo. O poder de criar é obstaculizado, isto é, as ações são frustradas. Este educador autoritário desumaniza, ou seja, propõe aos alunos que se apropriem do conhecimento apenas pela recepção de um conhecimento "empacotado".

Mas, por outro lado, se considerarmos sobre o prisma da efetividade e adequação dos processos de informação, aí também, detectaremos no modelo reprodutivista-tradicional importantes limitações.

GOULART, por exemplo, adverte que não devemos considerar a informação e mensagem como fenômenos idênticos, ou seja:

"A mensagem é traduzida de acordo com a compreensão que dela tem o receptor; e esta compreensão depende de suas condições, ou seja, do modelo de mundo que ele conseguiu construir até aquele momento. Assim é que a mesma informação ganha interpretações diferentes ao ser transmitida por pessoas diferentes, mas também ganha traduções ou decodificações diversas quando recebidas por pessoas que diferem entre si"⁶.

Neste sentido, não podemos esperar que um grupo de crianças em situação de passividade, puramente na condição de ouvintes possam interpretar de igual maneira a mensagem do professor. Assim, temos que consi-

derar que a possível incompreensão de uma criança sobre uma determinada mensagem possa estar ligada a problemas na fonte de informações.

Sendo assim, podemos considerar que, nesta concepção reprodutivista de educação, no aspecto intelectual, trata-se de dar relevância a transmissão do conhecimento em detrimento da sua construção. As exigências ao nível dos conteúdos, das estratégias, dos objetivos e dos parâmetros de desempenho, ao desconsiderarem os interesses e necessidades dos educandos, acabam por transformá-los em meros receptores de conhecimentos pré-concebidos.

Seja no âmbito da aprendizagem ou do treino desportivo, o aluno se transforma num paciente que recebe ordens e executa, repetidamente, movimentos técnicos estereotipados com os quais tem poucas oportunidades para interagir.

Por outro lado, devemos salientar que tais modelos pedagógicos reprodutivistas de intervenção não descuram da educação corporal. A educação física desde sempre constituiu objeto de preocupação de pedagogos e educadores. Todavia, nossa discordância decorre, como já referimos diversas vezes, da concepção dualista que interpreta o corpo como puro mecanismo, como *res extensa* de um sujeito cuja existência define-se pela *res cogitans*. *Penso, logo existo*.

Desta forma, a ginástica é incorporada na escola num círculo de formações através de exercícios de carácter disciplinador. Esta ginástica ainda hoje praticada em muitas escolas confirma esta concepção reprodutivista-tradicional, trazendo consequências negativas para a compreensão das práticas corporais como adequado meio de formação e educação.

Portanto, também à nível da educação física, tal escola de aprendizagem passiva não apresenta alternativas de desenvolvimento, isolando-se

cada vez mais em limitadas participações de técnicas adquiridas. Esta concepção de educação "corporal", pretende através de esquemas previamente estabelecidos, conduzir os alunos a movimentos e gestos padronizados dentro de regras e normas estáticas.

MEDINA salienta:

"Esta primeira concepção está apoiada na visão do senso comum. Senso comum aqui entendido como uma visão mais corriqueira, mecânica, simplista e vulgar que se faz do ser humano e do mundo. De maneira que ela sofre forte influência da tradição e, de certa forma, da pedagogia reprodutivista. E como esta pedagogia possui uma visão dualista ou pluralista do homem e tendo como uma de suas características a produção de um "espírito" superior, erudito, culturalmente intelectualizado, tende a desvalorizar o corpo, ou considerá-lo num plano secundário, embora não admita isto tão explicitamente. Por esta razão quando trabalha o corpo, faz isso de maneira fragmentada e não se consegue percebê-lo além dos seus limites biológicos".

Nesta perspectiva, os modelos de intervenção pedagógica da concepção reprodutivista-tradicional no âmbito da educação física ou educação corporal, configuram-se em técnica de cunho mecanicista onde se concebe o corpo como um conjunto de peças, cujo aperfeiçoamento pode ocorrer a partir da intervenção localizada sobre alguns mecanismos específicos, provavelmente, mal regulados. Como refere FOUCAULT:

"(...) de uma massa informe, de um corpo inapto, faz-se a máquina que se precisa; corrigem-se aos poucos as posturas, lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhora dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga em silêncio no automatismo dos hábitos".

Sendo assim, baseado nesta concepção filosófica de corporalidade, pode-se observar nas aulas de educação física e nos modelos, mais ou menos usuais, do treinamento desportivo uma configuração didática que se consubstancia através da prática de exercícios repetitivos de um gesto motor estereotipado em busca de um rendimento exclusivamente técnico-desportivo. Em outras palavras, ao professor ou treinador, na condição de técnico especializado, cabe a tarefa de explicar o gesto, demonstrar o movimento e ordenar aos alunos que repitam-no durante um tempo determinado; aos alunos, por sua vez, resta receber passivamente as instruções e repetir os exercícios, como se fossem máquinas.

"Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica - movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos e sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício"⁹.

Neste sentido, a Educação Física tem sido marginalizada e considerada com uma atividade secundária no campo da educação. Embora, devemos reconhecer, todos os esforços para incluí-la como fator de relevância no sistema de educação formal.

SEYBOLD observa:

"... fica evidente, também, que os exercícios físicos, desvinculados a educação global, não cumprem a finalidade do ensino, não permitem o

desenvolvimento de todas as suas possibilidades educacionais e, em face disto, a formação e a educação passam a ser questionadas¹⁰.

Desde meados do século passado, com refere SPIESS¹¹, os exercícios físicos introduzem-se na escola como um meio disciplinador das energias físicas e mentais para exercitar a memória. Portanto, estas concepções artesanais que inibem a atividade espontânea do aluno, através de um plano pré-concebido, partem de um modelo mecanicista que exclusivamente utiliza-se de um conjunto de técnica para executar objetivos pré-estabelecidos.

Na verdade, pode-se inferir que nestes modelos de ensino está implícito uma hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e o corporal. Está implícito uma compreensão do corpo como reduzido a uma extensão material de um espírito, alma ou mente soberanos. Está subjacente uma concepção educacional que no decorrer do seu processo de desenvolvimento, tem por objetivo submeter o corpo ao rígido controle da mente. Esta proposta educacional autoriza o professor a ter a posse do conhecimento, cultivando uma tradição de uma atividade reprodutiva e imaginária. Desta forma, o professor não se expõe as posições indagadoras do aluno que é considerado ainda incapaz de contribuir no seu aprendizado. Assim sendo, esta padronização idealizada, em busca de uma mecanização, tenta através de velhas estruturas, fazer permanecer a manutenção da reprodução educacional. Nestas práticas pedagógicas reprodutivistas está implícita a concepção de um modelo de indivíduo idealizado, ou seja, um sujeito que é educado sobre pressupostos exigidos a partir de um mundo abstrato. Significa dizer que este modelo de educação não considera o homem enquanto inserido nos contextos específicos em que vive (as formas sócio-político-econômicas concretas) procurando caracterizá-lo baseado em hábitos inte-

lectuais fixos, inclusive, em muitos casos, inibindo a construção de situações criativas de possíveis interações com o meio. Ainda hoje, em sala de aula, o aluno recebe uma quantidade de informações que abrange todos os aspectos da cultura, da arte, da filosofia e da religião. Na educação física, corre, exercita-se, joga e faz desporto, sem a consciência das implicações que estas atividades podem assumir em sua vida.

Portanto, de acordo com o que até aqui foi referido, esta concepção educativa privilegia a mente, através de várias disciplinas intelectuais desenvolvidas nos currículos escolares; e secundariza o corpo, nas atividades físicas generalizadas realizadas nas aulas de educação física. A partir deste quadro que traçamos, com ênfase no dualismo, questionamos este conjunto de princípios. Isto porque, entendemos que não deve haver manuais pré-estabelecidos sobre a educação de crianças e jovens; deve, isto sim, configurar-se condições para o desenvolvimento de formas de intervenção pedagógica que possibilitem a compreensão do homem como um ser concreto, dentro do processo sócio-econômico-político em que ele se insere.

Mc LUHAN, observa que *"... as escolas dispensam, mais e mais, energias diversas preparando os escolares para um mundo que já não existe"*². A escola atual pode estar sendo um obstáculo intelectual à progressão acelerada da história. Nela o professor, normalmente, conduz o processo em busca de respostas automáticas através das repetições de soluções.

Todavia, refere o autor que, *"haverá um dia, talvez este já seja uma realidade, em que as crianças aprenderão muito mais, e mais rapidamente, em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola"*³.

Da mesma forma, entendemos que, no âmbito da educação física e da pedagogia do desporto esta escola de concepção reprodutivista, ainda muito

utilizada por professores e treinadores, seja substituída por concepções mais adequadas a formação integral de nossos educandos.

3.2- Fundamentos de uma Educação Construtivista: o Processo de auto-construção.

Como referimos na introdução deste capítulo, por modelo de educação construtivista consideramos as concepções pedagógicas que, referenciadas sobre uma matriz filosófica não dualista, pressupõe estratégias de intervenção manifestas através da integração entre educação intelectual e corporal e do conceito de auto-construção. Ou seja, situamo-nos ao nível de uma concepção educacional cuja referência à aprendizagem se consubstancia através da intervenção efetiva do indivíduo no seu meio ambiente através dos objetos com os quais interage.

Todavia, delimitar a auto-construção como uma das categorias centrais de nossa proposta de intervenção pedagógica, impõe a necessidade de defini-la operacionalmente. Deste modo, concebemos a auto-construção como o processo de elaboração do conhecimento a partir da participação e intervenção ativa do indivíduo em todas as atividades de aprendizagem.

Em outras palavras, sugerimos, que a auto-construção implica a idéia de que o conhecimento é produzido da relação do indivíduo com o meio, e por suposto, da relação da ação do pensamento com os objetos com os quais interage. De outra forma, a auto-construção significa o processo de elaboração do conhecimento sobre o qual a criança constrói, ao longo do tempo, o seu próprio processo de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com GOULART¹⁴, as chaves para esta trajetória são as próprias ações do homem, e o modo pelo qual este processo se converte em construção interna a partir do mundo exterior. Trata-se de encontrar um

ponto de referência entre os fatos e a reflexão, com o objetivo de compreender as condições pelas quais se faz o conhecimento.

Conforme LIMA¹⁵, o desenvolvimento do conhecimento da criança é um processo dialético que se consubstancia através de uma construção progressiva regida por um processo de auto-regulação entre as necessidades inerentes ao indivíduo e o ambiente no qual intervém. Desta forma, considerando as concepções do construtivismo piagetiano¹⁶, interpretamos o desenvolvimento cognitivo como uma busca contínua e dinâmica através da qual evoluímos e almejamos o equilíbrio¹⁷.

Todavia, este processo complexo para a construção do conhecimento, ao nível da intervenção pedagógica, exige, ao nosso ver, o papel do professor como agente estimulador das relações de interação do indivíduo com o meio emergente. Nossa proposta de uma pedagogia do desporto a partir da concepção construtivista de educação (que apresentaremos nos capítulos seguintes), tem por referência alguns dos principais conceitos da teoria piagetiana. Os pilares de nossa orientação podem ser delineados a partir da compreensão dos constructos: equilibração, assimilação e acomodação.

O conceito de *equilibração*, conforme PIAGET¹⁸, é o processo para a obtenção de equilíbrio entre intrusões externas e as atividades do organismo. Trata-se de uma categoria cuja a idéia básica é de que o organismo humano tende a um equilíbrio através de um processo dinâmico de auto-regulação¹⁹.

Já o conceito de *assimilação*²⁰, configura o fato de que um estímulo do meio exterior, um excitante qualquer, não pode agir e modificar uma conduta, a não ser na proporção em que ela esteja integrada às estruturas interiores. Isto significa dizer, que, no processo do conhecimento o meio

está subordinado às estruturas internas do organismo. O indivíduo, desta forma, assimila do meio aqueles aspectos que são determinantes para a sua auto-construção.

Com relação ao conceito de *acomodação*, PIAGET²¹ observa que não há acomodação sem assimilação, havendo uma aplicação a cada circunstância particular aos quais o esquema deve ser aplicado. Ou seja, a criança apropria-se do conhecimento dos objetos das mais diversas formas particulares. Assim sendo, no processo de assimilação, o organismo humano absorve elementos do meio para permitir ao indivíduo a construção de uma relação, enquanto que no processo de acomodação é preciso que alguns aspectos particulares do meio se acomodem a estrutura do organismo humano.

Em síntese, decorrente das categorias piagetianas, consideramos que ao nível do conhecimento o indivíduo, na relação com o seu ambiente, vai construindo o seu desenvolvimento. Significa dizer que o homem se desenvolve, não a partir de aprioris da sua estrutura genética, ou que ele seja determinado absolutamente pelas condições ambientais; mas sim, que desenvolve seu conhecimento na relação entre o sujeito, os objetos e as condições formais ou formas e estruturas que configuram as relação entre o sujeito e os objetos²².

Desta forma, ao adotarmos o construtivismo piagetiano como referencial teórico de nossa proposta de intervenção no âmbito da pedagogia do desporto, e como tal, acreditarmos que a construção do conhecimento ocorre efetivamente a partir de estímulos ambientais adequados, assumimos o pressuposto que toda a atividade educativa deverá se constituir numa tarefa comunitária e não apenas, como ocorre predominantemente no ensino formal, configurando-se numa atividade privativa dos professores.

Nesta perspectiva, embora num quadro mais amplo de intervenção, LIMA refere:

"Todo o equipamento coletivo passará a ter, além de sua função específica, função educativa: nos escritórios, fábricas, granjas, agências, repartições, etc; serão reservados lugares e tempo para informação das novas gerações. Quebrado o muro que separa, atualmente, o sistema adulto de produção e o sistema juvenil de educação, as influências mútuas serão muito mais afetivas, passando a juventude não só a receber o da comunidade, como a colocá-lo em questão (inovação) dentro de sua própria estrutura: as forças do criticismo, pela primeira vez, poderão confrontar-se com as forças do dogmatismo sem conflitos provenientes do isolamento mútuo (junção das forças de manutenção da estrutura com as forças genéticas de sua transformação), numa nova síntese construtiva sequencial"²³.

É preciso repensar o processo educacional preparando o indivíduo para viver a realidade e não apenas, como ocorre no modelo reprodutivista tradicional, para acumular quantidades diversas de informações que, na maioria das vezes, não garante a iniciativa e a participação do aluno.

LIMA, de acordo com o princípio de que educar é criar situações que estimulem o educando aos processos de aprendizagem salienta:

"O processo educativo, portanto, funciona como variável colocada no meio para produzir determinado tipo de regulação na atividade do sujeito, o que significa que educação é uma auto-atividade do educador dependentes de seus esquemas prévios"²⁴.

A função do professor na concepção construtivista é outro aspecto que gostaríamos de referir. Nesta perspectiva, entendemos que a sua função seria a de simular situações desafiadoras ao educando. É evidente, que a

realidade para cada aluno se apresenta de uma forma diferente, todavia devemos perceber que serão as mudanças nessas estruturas já existentes que configuram-se num processo de aprendizagem.

No plano social, por exemplo, a opção de centrar a atenção no aluno, em seus interesses, no comportamento que ele apresenta em determinados momentos, é condição indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Não podemos mais considerar o professor como o único sujeito capaz de definir o que deve ser feito.

PIAGET, destaca:

"É difícil não falar muito quando se questiona uma criança, sobretudo se se é pedagogo! É tão difícil, principalmente, evitar ao mesmo tempo a sistematização devido as idéias pré-concebidas e a incoerência devido a ausência de qualquer hipótese diretriz! O bom experimentador deve, com efeito, duas qualidades frequentemente incompatíveis; sem observar, isto é, deixar a criança falar, nada tolher, nada desviar, e ao mesmo tempo, saber procurar algo de preciso...uma teoria...para controlar. É preciso ter ensinado o método clínico para compreender a verdadeira dificuldade"⁵.

A intervenção sistemática do professor durante o processo de ensino, anunciando simultaneamente os erros e acertos da criança, contraria fundamentalmente a nossas convicções. Entendemos que, um modelo de intervenção pedagógico consiste, principalmente, em priorizar a atividade do sujeito na construção de seu próprio conhecimento. Sendo assim, as crianças devem organizar as suas atividades a partir de um objetivo proposto. Será no interior de uma experiência de vida, mais ou menos específica, que a criança encontrará a riqueza, a profundidade e, inclusive, a diversidade do conhecimento. O homem deve ser visto no processo educativo como um ser

construtor. Portanto, é preciso que ele execute sua educação, atue sobre si mesmo ao longo do seu processo educacional. Em nossa perspectiva, o homem como um ser construtor, é um homem ativo; não receptor passivo. Ele é um agente que anexa, gradativamente, ao contexto educacional em que se insere, a sua formação educativa. Desta forma, o papel do professor deve ser o de oportunizar a experiência adequada à criança, encorajando a curiosidade e a procura de opções autônomas.

Se por um lado, no espaço de uma proposta metodológica reprodutivista tradicional o desporto é considerado simplesmente como uma prática para o desenvolvimento de atividades exclusivamente corporais, na pedagogia de fundamentação construtivista, na medida em que é dada ênfase as relações multidimensionais do atleta com a prática desportiva, ele é interpretado como uma forma de desenvolvimento integral do indivíduo.

Na educação desportiva de concepção construtivista, por exemplo, como refere OZOLIN:

"Na preparação teórica do desportista utilizam-se lições e seminários especialmente preparados onde são tratadas diferentes questões à técnica, da tática, etc; estuda-se a literatura especial sobre a teoria e a metodologia desportiva; lêem-se periódicos e revistas especializadas em desportos; tem-se encontros com outros desportistas e analisa-se o conteúdo de seu treinamento, da técnica durante as competições"¹²⁶.

É evidente, que a preparação do desportista no âmbito de uma pedagogia de concepção construtivista, tal como defendemos nesta dissertação, proporciona riquíssimas possibilidades para o crescimento integral dos sujeitos. Todavia, reconhecemos, que muito do sucesso desse trabalho caberá ao professor. Seja durante as sessões de atividades, ou no planejamento das ações, na organização dos processos de treino, no ambiente vitorioso ou

perdedor das competições, durante as viagens e convívios diversos, o professor deverá estar consciente de seu papel de educador. Papel, cujo objetivo principal é o de oportunizar aos atletas, agentes de sua própria educação a possibilidade do desenvolvimento de um conhecimento cada vez mais profundo sobre o mundo que o rodeia.

Neste sentido, consideramos que o desporto de rendimento é passível de exercer considerável influência sobre diversas esferas da vida humana (social, política, ideológica, e outras).

ZAKHAROV²⁷ salienta que, no sistema de preparação do desportista, em cada nível de desenvolvimento, deverá ocorrer um equilíbrio entre os diversos elementos que aparentemente possam representar estruturas diferenciadas e separadas. Sendo assim, quando a interligação desses elementos fica violada e configura-se o processo de desenvolvimento exagerado de um deles sobre os demais, em última análise, esta desproporção levará à destruição de todo o processo adequado de preparação.

Devemos considerar que a preparação do atleta deverá ser considerada como um processo dinâmico. A complexidade da interligação entre as partes deve ser cada vez mais ordenada, cumprindo, assim, sua função específica de proporcionar a auto-construção do indivíduo rumo a um desenvolvimento integral.

Devemos perceber que, na concepção construtivista, o papel do treinador desportivo, (tema que será desenvolvido no próximo capítulo), será o de compreender justamente esta interação de toda a complexidade da ação humana no quadro da intervenção no desporto. Isto significa, por outro lado, que o atleta não deve se restringir somente aos ensinamentos de seu treinador, mas sim participar ativamente da construção, da metodologia e da própria forma de se educar.

Treinadores e atletas devem assumir uma atividade de vigilância constante. O primeiro como condutor de um processo capaz de proporcionar um conjunto multivariado de possibilidades de desenvolvimento. O segundo como agente decisivo e fundamental do seu próprio processo educativo.

Enfim, na concepção construtivista de uma pedagogia do esporte, treinadores e atletas não constituem grupos de seres que se alienam do mundo cotidiano. São homens que, plenamente integrados na sociedade em que vivem, estão cientes dos valores éticos, morais, estéticos e políticos de sua época. Assumindo os pressupostos de uma educação construtivista é que propomos, nos capítulos seguintes, nosso modelo de intervenção pedagógica no âmbito do esporte. Nessa perspectiva, trataremos de sustentar os princípios da auto-construção através de uma metodologia que permita o maior desenvolvimento possível do indivíduo no espaço multidimensional de formas, sentidos, modelos e valores que o esporte é capaz de proporcionar.

NOTAS

¹ LIMA, L.O. *A Construção do Homem Segundo Piaget: uma Teoria da Educação*. São Paulo: Summus, 1984, p.57.

² FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p.65.

³ Ibidem, p.66.

⁴ É importante ressaltar, neste contexto, que os trabalhos de Paulo Freire ocupam-se, principalmente com a educação de adultos.

⁵ A respeito destes aspectos desta concepção educacional que caracterizam a educação "bancária", Freire (Op.cit,p.76) adverte:

"A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí, que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos conhecimentos, no chamado controle de leituras, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação digestiva e a proibição ao pensar verdadeiro".

⁶ GOULART, I.B. *Piaget: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor*. Petrópolis: Vozes, 1987, p.13.

⁷ MEDINA, J.P. *A Educação Física Cuida do Corpo... e "MENTE"*. Campinas: Papirus, 1986, p.77-78.

⁸ Cf. FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões*. 4ªed. Petrópolis, Vozes, 1986, p.125.

⁹ Ibidem, p.126.

¹⁰ SEYBOLD, A. *Educação Física: Princípios Pedagógicos*. Rio de Janeiro: Livro Técnico. 1980, p.3.

¹¹ Spiess, apud SEYBOLD, A. Op.cit. p.4.

¹² Apud LIMA, L.O. *Mutações em Educação segundo Mc Luhan*. Petrópolis: Vozes Ltda, 1975. p.14.

¹³ Ibidem, p.8.

¹⁴ GOULART, I.B. *Piaget: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor*. Petrópolis: Vozes Ltda, 1987.

¹⁴ GOULART, I.B. *Piaget: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor*. Petrópolis: Vozes Ltda, 1987.

¹⁵ LIMA, L.O. *A Construção do Homem Segundo Piaget: uma Teoria da Educação*. São Paulo. Summus, 1984.

¹⁶ Referências ao construtivismo piagetiano pode ser consultado nas diversas obras de epistemologia genética. Entre elas: *Psicologia da Inteligência, A Equilibração das Estruturas Cognitivas*.

¹⁷ Todavia, embora almejamos o equilíbrio, ou como refere Piaget a *homeostasis*, devemos considerar que tal condição jamais será alcançado na medida em que seria preciso assimilar o universo inteiro.

¹⁸ PIAGET, J. apud Bringuier, J.P., *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro. Difel, 1978, p.63.

¹⁹ Ver nota 6.

²⁰ PIAGET, J. Op.cit.

²¹ Ibidem.

²² Cf.PIAGET, J. *Lógica e Conhecimento Científico*. 1º Vol. Barcelos, Civilização, 1980, p.17. (521 páginas)

²³ LIMA, L.O. *Mutações em Educação Segundo Mc Luhan*. Petrópolis. Vozes Ltda. 1975; p.55.

²⁴ LIMA, L.O. Op.Cit. 1984; p.32.

²⁵ GOULART, I.B. Op.Cit. 1987; p.139.

²⁶ OZOLIN, N.G. *Sistema Contemporâneo de Entrenamiento Deportivo*. Habana: Editorial Científic Técnico, 1989; p.151.

²⁷ ZAKHAROV, A. *Ciência do Treinamento Desportivo*. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1992; p.34.

II PARTE

**METODOLOGIAS APLICADAS AO TREINO DO TÊNIS
DE COMPETIÇÃO**

CAPÍTULO 4
**O TÊNIS INFANTO-JUVENIL: A METODOLOGIA
REPRODUTIVISTA-TRADICIONAL**

4.1- A configuração da metodologia reprodutivista-tradicional

Entendemos por modelo reprodutivista-tradicional de treinamento as formas usuais que privilegiam a ação corporal através de repetições de gestos estereotipados e mecanizados. Este modelo tradicional de treino é referenciado à concepção filosófica da corporalidade que se expressa no dualismo clássico, portanto, configura-se como uma prática pedagógica cujos objetivos dirigem-se especificamente ao desenvolvimento de habilidades corporais.

Sua intencionalidade situa-se ao nível de intervenção sobre um corpo que deve ser adestrado a partir de um controle rígido de seus mecanismos e sob a dependência exclusiva do treinador, cuja tarefa abrange as estratégias de planejamento, execução, controle e avaliação do treino.

Nesta seção, nosso objetivo é descrever e interpretar a estrutura básica deste modelo de treinamento do tênis infanto-juvenil de competição em seu contexto mais amplo. Para tal, vamos discorrer sobre suas principais características a partir das seguintes categorias referentes aos programas de treino:

- a) o treinamento físico;
- b) o treinamento técnico geral (drills);
- c) o treinamento estratégico-tático.

a) o treinamento físico

O treino físico tem por objetivo desenvolver as capacidades de prestação desportiva no âmbito das capacidades condicionais e coordenativas possibilitando condições para que o atleta possa responder aos elevados níveis de exigências que a competição lhe impõe.

Conforme HARRE¹, o treino físico pressupõe procedimentos sistematizados com a finalidade de conduzir o organismo humano aos limites de sua capacidade de adaptação.

Todavia, no modelo reprodutivista-tradicional dos programas de treino, essas exigências são levadas ao extremo. Ao considerar-se apenas os mecanismos biológicos da ação motora, normalmente, o treinador prescreve o seu plano explorando ao máximo os atletas e adotando como parâmetros de controle, exclusivamente, os testes fisiológicos.

Um exemplo deste predomínio exclusivo das leis biológicas como parâmetro orientador destes programas, podemos encontrar na seguinte afirmação de HARRE:

"De acordo com as provas dosadas da função, por exemplo, a espiroergometria, podemos examinar com mais exatidão a capacidade de rendimento físico e a tolerância de cargas em crianças e jovens. A partir desses parâmetros, determinamos a carga de esforço adequada as exigências do princípio da individualidade biológica"².

Afirmações desse nível são relevantes, à medida que, pressupõe uma prática de intervenção onde as técnicas ou procedimentos de treino são aplicadas pelos treinadores, independente de como o atleta poderá, assimilar a orientação a nível de sua personalidade³.

Outro aspecto importante à sublinhar nesta concepção de treino desportivo, o que de certa forma torna-a coerente com sua concepção dualista clássica, é que seus pressupostos teóricos limitam-se aos conhecimentos

advindos da área biológica. Para além dos aspectos fisiológicos do movimento é, portanto, preciso que se saiba os efeitos da sobrecarga de trabalho sobre os músculos, os ligamentos e os ossos do indivíduo. Obviamente, todo o treinador competente não desconhece estes fatores; todavia, na concepção reprodutivista-tradicional eles são, praticamente, os únicos a serem valorizados.

Por outro lado, nesta perspectiva exclusivamente biológica esta concepção de treino quando depara-se com transtornos funcionais tais como lesões, situações de estrição, problemas psicológicos, etc.. que afetam a capacidade de prestação desportiva (frequentemente observadas em criança e jovens) normalmente não atribuem responsabilidade a eventuais possibilidades de sobrecarga ou excesso de atividade. Isto porque, em nosso entender coerentes com seus pressupostos teóricos, os argumentos desta escola são estruturados no princípio de que todo o trabalho foi controlado objetivamente por critérios científicos e que, portanto, não poderiam os problemas originarem-se nos programas de treino.

Entretanto, os excessos de estimulações configuram-se como uma das características principais deste treinamento. Procura-se trabalhar no limite deste indivíduo, para adquirir o máximo rendimento, se possível, no menor espaço de tempo. Na estruturação do treino físico no modelo reprodutivista-tradicional de intervenção pedagógica, o papel do treinador é absoluto. Como referimos anteriormente, ele, como técnico, planeja, executa e avalia todo o programa de treino. Todavia, esta atitude psicológica, que se evidencia na imagem de um técnico altamente especializado, de um treinador experiente, de estudioso compenetrado ou de um cientista reconhecido, é reforçado no próprio contexto da comunidade desportiva. Isto porque, na medida em que os programas de treino são orientados por conceitos cientí-

ficos, torna-se evidente que o fato do treinador possuir tais conhecimentos lhe confere legitimidade para assumir o controle total do processo.

Observemos a seguinte afirmação de OZOLIN:

"Os exercícios que se realizam com o objetivo primordial de aumentar a massa muscular e em relação ao desporto praticado ou para o desenvolvimento atlético da musculatura, se caracterizam pela ação rigorosamente seletiva de determinados grupos musculares e pelo contínuo trabalho de grandes cargas de forças até sentir a sensação de cansaço muscular"⁴.

Como se pode observar, estas contribuições teóricas que orientam a prática do treinamento, sendo interpretadas pelo treinador reprodutivista-tradicional de forma absolutamente técnica, legitimam seu poder de interveniente principal nos programas de treino.

Neste sentido, de acordo com o plano cientificamente prescrito, a exigência sobre as estruturas e sistemas orgânicos podem ser máximas. A razão para a determinação da intensidade e do volume são definidas exclusivamente a partir dos dados adquiridos em laboratório de fisiologia do esforço, o que, na concepção desses treinadores, por si só, assegura a total validade dos procedimentos. Nestas condições, como é óbvio, o papel do atleta é passivo, é reduzido a perspectiva de um paciente submetido a um conjunto de testes, que nem se quer toma conhecimento de seu diagnóstico, mas que, em seguida, é tratado a partir de um programa de treino programado exclusivamente pelo técnico desportivo. Na perspectiva dos treinadores da concepção reprodutivista-tradicional, não há nada mais evidente que a objetividade dos testes fisiológicos para expressar com maior clareza as reais condições de disponibilidade do atleta para a atividade. Sendo assim,

estes treinadores seguem convictos da consistência de seus métodos e procedimentos.

b) O treinamento técnico (Drills)

O treino técnico tem por finalidade desenvolver as capacidades de prestação desportiva no que se refere a eficiência na realização dos gestos⁵ técnicos-desportivos possibilitando as condições para que o atleta possa atingir elevados níveis de rendimento.

No âmbito do treino técnico geral a intervenção pedagógica autocrática e reprodutivista que referimos em relação ao treinamento físico se repete. No ensino e no treinamento das habilidades motoras específicas há consenso que o fator mais importante são as múltiplas repetições. Todavia, este procedimento de treino, são interpretados pelos técnicos como correspondendo a uma ação exclusivamente corporal. Deste modo, o educando passa a ser orientado no sentido de repetir, sem qualquer questionamento, inúmeras vezes um gesto motor para desenvolver sua performance.

Neste sentido ZAKHAROV afirma:

"No processo de repetição múltipla, a ação motora se torna habitual para o desportista, não exigindo atenção e se efetuando automaticamente. Passo a passo, essas ações atingem a precisão necessária e fases inteiras e partes da ação estudada se repetem sem alterações e, finalmente, todo o sistema de movimento poderá ser executado automaticamente"⁶.

O treinador, a partir desta perspectiva, sustenta a sua orientação na prática desportiva. Ou seja, o desportista simplesmente deixa de pensar, e inicia um processo de inúmeras repetições de um gesto técnico específico, em busca do aperfeiçoamento. Portanto, não é levado em consideração o

domínio da essência da tarefa motora, pois o que importa é o resultado objetivo do exercício idealizado pelo técnico.

Por sua vez, os exercícios utilizados para o desenvolvimento das habilidades motoras são estabelecidos por um padrão técnico geral sugeridos por estudos de biomecânica. Desta forma, protegidos pela razão científica, na perspectiva desses treinadores, não haverá razão para questioná-los.

Todavia, mesmo assim, se no desenrolar do trabalho, houver alguma aquisição incorreta da técnica por parte do educando, procede-se a correção através do incremento da quantidade de trabalho e da vigilância sobre o mesmo. Se os erros reaparecerem em condições novas ou mais difíceis, repete-se os principais exercícios utilizados inicialmente para a correção. Somente assim, através de uma repetição mecânica na execução do gesto motor correto, será aperfeiçoada a técnica. Obviamente, que o critério de "correto" é determinado por um padrão geral.

c) O treinamento estratégico-tático (sets)

O treinamento estratégico-tático tem por objetivo desenvolver a capacidade de prestação desportiva visando essencialmente a aplicação do conhecimento de habilidades de acordo com a condução do encontro desportivo, possibilitando condições adequadas para que o atleta tenha sucesso no âmbito da competição. Esta proposta de ensino considera, obviamente, a consciência do atleta na decisão da jogada. Este aspecto assume um especial significado no mundo da competição desportiva, onde o objetivo é aplicar com sucesso os meios existentes (preparação física e técnica).

Nesta concepção pedagógica, no que tange aos aspectos táticos e estratégicos, o treinador, normalmente, faz uma avaliação das características do seu atleta e estabelece uma forma fixa de atuação, de acordo, exclu-

sivamente, com a sua leitura da realidade. Na sua perspectiva, mais uma vez o atleta configura-se num agente passivo e sem condições de intervir no processo. O papel do atleta deve ser o de acatar a ordem do técnico e cumprir a determinação. Portanto, neste caso, se ocorrerem insucessos, obviamente são atribuídos a má execução das tarefas ou por falta de empenho do atleta nos treinamentos ou na competição.

STURM⁷, confirma nossa interpretação quando afirma que as medidas táticas a tomar, para a competição, tem, portanto que serem estabelecidas com a devida antecedência. Assim, as ações são programadas com base nas referências do treinador.

Enfim, o programa de treinamento se desenvolve com vistas à máxima performance em todos os aspectos. O treinador, mais experiente e estudioso no assunto, determina todas as tarefas; os atletas, passivamente, executam. Existe um ideal de performance a ser atingido, independente das pretensões do jogador, ou seja, a melhor performance possível do atleta é considerada insuficiente diante da derrota na competição. Como pudemos referir ao longo desta seção, diante desta concepção de intervenção pedagógica no âmbito do treino de competição, seja no aspecto do treino físico, técnico ou tático-estratégico, predomina a visão de um corpo máquina que deve ser submetido a repetições mecânicas de ações estereotipadas.

4.2- O Método Reprodutivista-Tradicional: Perspectivas e Limitações

O rendimento atlético, dentro desta perspectiva de treinamento, é uma realidade que em nenhum momento negamos em nosso trabalho. A

importância de um certo número de repetições de exercícios sistemáticos que são indispensáveis para o desempenho cada vez melhor da performance do atleta é inquestionável. A experiência de professores, treinadores e dados científicos confirmam que o domínio da técnica elementar dependem de um trabalho de cunho quantitativo. Primeiramente, o desportista cria uma representação motora que, mais tarde através da realização prática adquire um conhecimento que se converterá num hábito motor. A automatização dos atos técnicos fundamentais desempenham um papel muito importante no processo.

Um trabalho insuficiente na construção e coordenação destes movimentos não atingem adequadamente os resultados pretendidos. Sendo assim, não é por acaso que este método exclusivamente quantitativo está há tantos anos presente na maioria das academias especializadas na formação de tenistas de competição. Os atletas passam horas ininterruptas realizando o treinamento de forma repetitiva.

A perspectiva do desenvolvimento da performance motora, indiscutivelmente, existe. Contudo, não entendemos que esta seja a forma mais eficiente e mais completa na formação de um indivíduo que procure no treinamento de rendimento para a competição desportiva uma forma de vida.

Portanto, algumas críticas se fazem necessárias. Neste sentido, BENTO observa que *"os excessos na procura e na valorização do rendimento desportivo são sobejamente conhecidos e merecedores de viva re-provação"*⁸.

A disponibilidade das crianças e jovens para aceitar uma carga de trabalho não pode, ao nosso ver, ser reduzida a resultados de testes fisiológicos ou quantidades de tarefas que explorem-nas como produtoras de

resultados. As exigências que lhes são colocadas são, tantas vezes, exageradas em relação aos objetivos propostos. São exigências que pretendem transformar os atletas em máquinas de repetições em busca de um ideal de perfeição. Consequentemente, os riscos de lesões aumentam exponencialmente, e na maioria das vezes são interpretados como sendo o preço que se deve pagar para chegar a máxima performance. Torna-se evidente que neste modelo de treino, reduz-se o atleta ao seu corpo. Um corpo que permanece limitado a suas capacidades fisiológicas. Como se pode facilmente inferir, essa concepção de treino, ao desconsiderar os aspectos subjetivos relacionados as sensações dos atletas, são suscetíveis de gerar importantes equívocos. A indisposição da criança para a atividade, muitas vezes decorrentes de outros fatores quaisquer, normalmente não são levados em consideração, e como tal, passa a ser considerado falta de auto-determinação ou motivação para a atividade.

Estamos convictos que o aprimoramento constante em busca do melhor rendimento, faz parte da formação moral do indivíduo. Porém, não podemos confundí-lo com uma mobilização exacerbada das funções de instrumentalização da corporalidade. Esta proposta elimina os direitos de opinião dos atletas e, neste sentido, escraviza suas ações.

Entre tantas observações acerca da ética do treinador, MEINBERG, refere algumas noções morais fundamentais:

"O treinador deve respeitar sempre a criança, não pode transformá-la em bola do jogo dos seus desejos e das suas fantasias de sucesso. Não deverá nunca sobrecarregar o atleta e sim 'construí-lo' progressivamente. Deve preocupar-se, tanto quanto possível, que o praticante estabeleça amizade com os colegas da sua idade. A investigação mais recente revelou quão importante para o crescimento é a influência dos companheiros da

mesma idade. Além disto, sabemos que o estabelecimento de amizades é da maior importância para o desenvolvimento de uma personalidade"⁹.

Na realidade, estas orientações de concepção reprodutivista, a quais definimos como modelos de intervenção pedagógica tradicional, ficam muito a desejar como meio de educação e formação de crianças e jovens. Nesta concepção educacional a busca do máximo rendimento é o único objetivo que importa. Se a vitória for conseguida, o método torna-se inquestionável.

Por outro lado, nesta perspectiva, após o atleta ter atingido a seu máximo rendimento e, se por alguma razão iniciar um período de dificuldades, deixará de ter a atenção de treinadores, perde *status*, é relegado a plano secundário e por fim acaba por ser abandonado e esquecido. Consequentemente, como sabemos que a educação desportiva deste atleta, ao longo dos anos de preparação, não estimulou mecanismos para o desenvolvimento de sua autonomia e, considerando que autonomia requer um longo processo de aprendizagem, podemos fazer idéia das dificuldades que este ser humano enfrentará ao encerrar prematuramente sua carreira desportiva.

É necessário que se enfatize o treino desportivo com ênfase exclusiva numa prática corporal-motora de cunho mecanicista, embora sendo objeto de estudo de áreas consagradas do saber como a fisiologia, biomecânica, antropometria e outras, pouco se preocupou com o a dimensão de complexidade do ser humano. Este cientificismo cartesiano no âmbito das ciências do desporto, pouco se compromete, por exemplo, com os efeitos psíquicos que se manifestam através das frustrações desencadeadas por um processo unilateral de orientação. É bem verdade que o desporto, em nossos dias, está inserido numa dinâmica social que utiliza-se de uma vasta gama de

conhecimentos, dentro de um patrimônio cultural, em que agem filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, entre outros. No entanto, esta proposta pedagógica despreza muito desses conhecimentos e usa o desporto exclusivamente como forma de instrumentalizar o corpo humano em busca de magníficos resultados .

BENTO observa que, infelizmente, não faltam situações de manipulação do corpo no desporto, e caracteriza claramente esta prática pedagógica quando afirma:

"Orientado para a finalidade de produzir rendimento, o sistema do desporto conduziu a que o desportista perdesse a sua posição de sujeito, se transformasse em objeto, num produto visível, mensurável e valorável, determinou que o seu corpo se convertesse em instrumento de apresentação do rendimento do sistema. E a isto chamaremos racionalidade objetiva, tecnocracia pura^{no} !

Neste sentido, se apenas tornarmos o atleta tecnicamente superior, podemos estar cometendo grave erro pedagógico, à medida que esta ação compromete um desequilíbrio na sua formação global. Este desporto é prisioneiro da política-ideológica, seja qual for o poder dominante, pois está vinculado a uma ideologia da sociedade industrial, onde o que interessa é o produto, ou seja, o resultado do investimento. Seu desenvolvimento afirma-se culturalmente quando promove a pluralidade das idéias. Para tanto, é preciso que se reflita sobre esta prática pedagógica que, temos certeza, será repensada pelos que acreditam na pedagogia do desporto de rendimento como uma possibilidade de educação global do indivíduo.

NOTAS

¹ Cf. HARRE, D. **Teoria del Entrenamiento Deportivo**. Habana: Editorial Científico Técnico. 1988.

² *Ibidem*, p.63.

³ Por personalidade do atleta referenciamos o conjunto de sua estrutura biológica, motora, afetiva, social e cognitiva.

⁴ OZOLIN, N.G. **Sistema Contemporáneo de Entrenamiento Deportivo**. Habana: Editorial Científico Técnico. 1989. p. 184.

⁵ Cf. ZAKHAROV, A. **Ciência do Treinamento Desportivo**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1992. p.178.

⁶ *Ibidem*, p.179.

⁷ STURM, K. **Tênis**. Lisboa: Estampa Editorial, 1992. p.84.

⁸ BENTO, J.O. **Desporto, Saúde, Vida: Em Defesa do Desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991. p.66.

⁹ MEINBERG, E. Para uma Nova Ética do Desporto. In: Bento, J.O. & Marques, A. **Ed. Desporto, Ética, Sociedade**. Actas do Fórum Desporto, Ética, Sociedade, cap.6. p.69-76.

¹⁰ BENTO, J.O. *Op.cit.*, p.30.

CAPÍTULO 5

O TÊNIS INFANTO-JUVENIL: A METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA-MODERNA

Nesta sessão, trataremos de apresentar os princípios gerais que orientam o treinamento desportivo de competição, tornando-o um importante instrumento de intervenção pedagógica. Discorreremos sobre como se pode configurar uma abordagem educativa no âmbito da metodologia de treinamento do tênis competitivo, tendo como referência as categorias infanto-juvenil (até 18 anos).

Inicialmente, vamos destacar alguns princípios básicos da nossa concepção educativa:

a) a educação através do esporte é um processo auto-construtivo, ou seja, é um processo pelo qual o atleta é um agente ativo e co-participante;

b) a educação através do treinamento do desporto competitivo é um processo em que se procura, pelo conhecimento, as propriedades universais nas formas específicas de vida;

c) a educação através do treino desportivo deve ser contínua e persistente no decorrer de toda a vida do indivíduo;

Assumindo esses pressupostos orientadores, tal como fizemos no capítulo anterior, apresentamos nossa proposta através da organização da estrutura básica do treino sub-dividida em três partes:

- * o treinamento físico,
- * o treinamento técnico geral (drills)
- * o treinamento estratégico-tático (sets).

Embora, reconhecendo que as complexas estruturas do t nis de competi o não se reduzem a estes fatores, o que procuramos caracterizar são, fundamentalmente, as formas educativas das componentes básicas, isto  , aquelas que não podem estar ausentes em qualquer concep o de treinamento¹.

5.1.- O PROCESSO DE AUTO-CONSTRU O

a) O processo de auto-constru o sob o ponto de vista do treinamento físico.

O trabalho educativo, nesta perspectiva, desenvolve-se no sentido da busca gradativa de um processo de auto-constru o das capacidades condicionais e coordenativas (as qualidades físicas) a partir da orienta o inicial do treinador.

GRUPE² observa, que a luta pela realiza o atlética,   também uma luta pela auto-perfei o humana. Portanto, nestes termos, o atleta não deve exclusivamente limitar-se a executar os exercícios de forma sistemática, mas deve, isto sim, preocupar-se com a adequada compreensão dos objetivos de cada exercício. Deve conhecer suas consequências quando mal executados, quais os exercícios preventivos de lesões, quais os exercícios adequados para aumentar a força, a resistência, a flexibilidade e outras qualidades físicas. Como se pode perceber, existe um número bastante significativo de informa es, todas elas articuladas num sistema, ou seja, num complexo teórico que, em nosso ponto de vista, o treinador deve fornecer ao atleta. Desta forma, entendemos que o atleta, para além de adquirir o desenvolvimento da performance pela execu o efetiva dos exercícios, assimila a natureza, o objetivo e as consequências da sua atividade desportiva.

Em última análise, o modelo de intervenção pedagógica que propomos, vai no sentido de, através das atividades referentes ao treino físico, o indivíduo aprenda a reconhecer o seu próprio corpo, a controlar o programa de exercícios e, inclusive, a avaliar suas conseqüências.

Grupe³, salienta que a luta para atingir a performance atlética é a via para um "eu" melhor, assim sendo, tem como objetivo primário o aperfeiçoamento do indivíduo; portanto, onde o triunfo sobre o adversário ou o estabelecimento de recordes são valores de menor importância.

b) O processo de auto-construção referente ao treinamento técnico (drills)

O treinador, também, tem a tarefa de educar o seu atleta no sentido dele compreender a função do treinamento de "drills". De acordo com GREEN⁴ os "drills" são exercícios técnicos cuidadosamente elaborados, com objetivos específicos, visando a qualidade através de várias repetições. Sendo assim, o trabalho do treinador é o de iniciar o atleta no exercício, mostrar-lhe a forma correta de fazer, explicar toda a natureza do exercício e, inclusive, a compreensão dos resultados, da relação da quantidade com os objetivos para atingir a qualidade.

MEUSEL⁵ ressalta a contribuição que uma habilidade motora adequadamente organizada traz para a qualidade de vida do indivíduo quando o atleta é estimulado a co-participar na elaboração criativa dos exercícios.

Por outro lado, HUIZINGA⁶ referia-se aos elementos de repetição e de alternância como o fio e a tessitura do objeto. Isto significa que, dada uma certa quantidade de repetições de um exercício, atinge-se a regularidade de um golpe altamente complexo, como por exemplo, um saque com potência e precisão.

Portanto, sob o nosso ponto de vista, o modelo de intervenção pedagógica de concepção construtivista deve levar em consideração que, após o atleta ter dado início a prática dos exercícios de forma claramente orientada para a compreensão dos resultados adquiridos, inicia o caminho de sua autonomia. Não se trata de dispensar o trabalho do treinador, mas fazer com que o atleta não dependa exclusivamente deste trabalho para obter seu desenvolvimento. O treinador na concepção construtivista deve perceber que o conjunto complexo dos conhecimentos referentes as técnicas desportivas devem ser de domínio do atleta, isto porque será ele próprio quem vivenciará as mais diversas experiências no decorrer da sua história de vida no âmbito do tênis competitivo.

c) O processo de auto-construção referente ao treinamento estratégico-tático

O processo pedagógico através do trabalho de exercícios estratégico-táticos, sets jogados, da mesma forma se evidencia. Um "set" constitui-se de uma série de pontos disputados que, uma vez atingindo-se uma certa contagem, defini-se, objetivamente, o vencedor e o perdedor. Há dois tipos de "sets" executados num treinamento: o set instrutivo e o set competitivo. O set instrutivo é um exercício de vitórias e derrotas, como qualquer outro, diferenciando-se do ponto em que o atleta deve jogar, competitivamente de uma maneira pré-estabelecida. Ou seja, ele procura chegar a vitória de uma forma estratégica única (definida). O set competitivo, propriamente dito, é aquele que o atleta tenta chegar a vitória utilizando-se de todos os recursos táticos permitidos, ou seja, explorando as deficiências do adversário da forma e no momento que lhe convém.

Neste momento do treinamento, é preciso compatibilizar a vida lúdica da criança com a prática competitiva do desporto. HUIZINGA⁷, observa que a essência do lúdico está na seguinte frase: "há alguma coisa em jogo". Evidentemente que o autor não se refere ao resultado material do jogo. Conforme o autor, a essência do espírito lúdico está em suportar a incerteza, a tensão, e em correr riscos. Tal como todas as outras formas de jogo, a competição é desprovida de objetivos, ou seja, a ação começa e termina em si mesma, independentemente do resultado. Isto significa que o elemento final da ação reside antes de mais nada no resultado em si mesmo, sem relação direta com o que se segue. O resultado é em si mesmo indiferente. Este é o caráter que está mais profundo na essência do desporto, é uma forma lúdica e prazerosa de se experimentar as próprias contradições, impasses e problemas de uma realidade autônoma.

ZAKRAJSEK⁸ considera que a criança não só pode adquirir benefícios de saúde física, como também desenvolver a criatividade, a imaginação, a expressão de uma linguagem e também os processos de tomada de decisão. Em geral, exatamente pela natureza do desporto individual, presume-se que ele deva começar cedo, sem que, obviamente, possa ferir as condições físicas, psicológica, enfim, existenciais da criança.

SIMON⁹ considera cada atividade desportiva como a busca da excelência através dos movimentos corporais que se expressam na competição. Em um set instrutivo, o atleta deve vencer o adversário utilizando-se, fundamentalmente, de máxima regularidade e concentração, a fim de antecipar jogadas imprevisíveis realizadas pelo adversário. Por outro lado, num set competitivo, a ação torna-se mais complexa na tomada de decisão, através das "n" variações de alternativas de jogadas.

KONZAG¹⁰, observa que o praticante, antes de decidir sobre a solução que considera a melhor, vai em primeiro lugar percorrer mentalmente diferentes alternativas de solução, sendo necessário que o faça num intervalo de tempo muito curto.

Portanto, neste contexto, nosso compromisso é de oportunizar ao educando a opção da tomada de decisões, sem nenhuma espécie de pressão através de conselhos ou fórmulas prontas de resoluções de problemas por parte do treinador. Este processo educativo deve dar prioridade as decisões dos atletas, independentes dos resultados advindos das mesmas. Até mesmo, porque acreditamos que os resultados mais significativos na fase adulta dependem desta autonomia de decisões nas fases de formação.

5.2- AS PROPRIEDADES UNIVERSAIS NAS FORMAS ESPECÍFICAS DE VIDA

Esta capacidade dos exercícios em que, dada certa quantidade, através de certos objetivos, transformar-se em qualidade, denominamos "propriedades universais".

Na verdade, não é um fenômeno do tênis. São fenômenos reais que dizem respeito a processos existenciais mais amplos possíveis, inclusive fora do esporte. Uma pessoa pode, por exemplo, tornar-se um escritor, escrevendo todos os dias e buscando certos objetivos. Então, se orientarmos este atleta no sentido de um trabalho sistemático na compreensão adequada e gradativa das formas de treinamento, entendemos que se estará educando este mesmo indivíduo, tendo em vista universais a partir desta forma de vida particular e específica que é o tênis competitivo.

a) Na perspectiva do treinamento físico:

A função do treinamento físico, como vimos, é a busca da formação das qualidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade necessárias para a melhor performance desportiva. No entanto, entendemos que estas aptidões físicas devem estar presentes com o objetivo de dar maior qualidade de vida ao indivíduo em qualquer atividade que exerce.

MATVÉIEV¹¹ observa que o aumento do potencial do organismo é adquirido através de exercícios próximos do limite de suas capacidades funcionais. Neste sentido, a própria prática desportiva fornece vastos conhecimentos indicativos. Obviamente, que não estamos tratando de cargas excessivas de trabalho, claramente superadas nesta proposta educacional. Uma carga máxima de treino, racionalmente calculada, não é equivalente a carga de máxima fadiga; é a que atinge os limites da atividade funcional do organismo.

A relação entre a preparação física geral e a específica vai variando de acordo com a condição do atleta. Neste sentido, é perfeitamente possível equilibrar a prática de iniciação do desporto específico sem prejuízos a saúde corporal da criança. A saúde geral da criança é perfeitamente compatível, através de uma organização adequada do treinamento, com o desenvolvimento das habilidades específicas do desporto. GRUPE¹² chama a atenção para esta questão referindo-se a necessidade de se estimular novos movimentos, visando a saúde de crianças que praticam desportos específicos individuais. Também, o repouso e a alimentação fazem parte da correta planificação, pois o objetivo é apresentar um equilíbrio adequado entre estes aspectos e o exercício de forma sistemática. A boa alimentação é determinante para o desempenho desportivo e para o cotidiano das pessoas. O processo alimentar é um processo que se dependesse do desejo das cri-

anças, provavelmente poderia formar crianças problemáticas, principalmente, pela ação da televisão, especializada em motivá-las para o consumo de grandes quantidades de produtos supérflus e nocivos à saúde. Uma criança que treina sistematicamente, procura desenvolver os melhores hábitos alimentares porque consegue perceber sua importância na relação com a performance atlética.

Assim, através de uma proposta de rendimento atlético desportivo podemos oportunizar uma melhor qualidade de vida as mais diversas opções do indivíduo. As regras metodológicas gerais decorrem dos princípios de acessibilidade e sistematicidade que buscam a promoção da saúde.

b) Com relação ao treinamento técnico (drills):

A principal função da preparação técnica geral é a de dar condições ao atleta de dominar a ação motora desportiva. Durante o ensino, verifica-se a necessidade de um processo de repetições múltiplas para que estas ações possam atingir a precisão necessária. O hábito da automaticidade dos movimentos não significa que os gestos sejam realizados inconscientemente.

ZAKHAROV¹³ salienta que a decisão de praticar ou interromper uma ação motora é tomada conscientemente nas modalidades de jogo. Neste sentido, a participação do treinador deve ser de orientar os pontos fundamentais responsáveis pela eficiência do movimento e permitir a construção pessoal do estilo de cada atleta na própria perspectiva de performance.

Portanto, para o domínio da ação motora é necessário um determinado número de repetições do gesto específico. No entanto, entendemos que cada atleta deve procurar a medida adequada para seu próprio desenvolvimento. A função do treinador, entretanto, é de oportunizar as mais di-

versas experiências criativas do movimento por parte do atleta e de estar sempre disponível para procurar auxiliar nas indecisões que por ventura apareçam.

c) Na perspectiva do treinamento estratégico-tático (sets):

Neste aspecto, mais uma vez, a competição exerce um papel importante no processo de formação. Os efeitos ideológicos dos resultados, normalmente causam no adulto uma preocupação exacerbada. Na realidade, a competição, em si mesma, tem que ser revisada, reelaborada, reestruturada, pois entendemos que para as crianças esta questão não tem a mesma significação que para os adultos. As crianças se utilizam da competição para brincar, e isso vem a justificar um dos pontos mais importantes que levantamos quando referimos no início do trabalho que a competição é que determinou o desporto; não o inverso. O desporto é uma normatização das atividades que permite que os indivíduos participem das atividades em situação de igualdade.

As capacidades táticas estão ainda submetidas a outros tipos de exigências: pluralidade das condições que vão influenciar as decisões e mudanças contínuas das situações em que é necessário decidir; alternância frequente de escolhas seguras e escolhas arriscadas; necessidades de efetuar escolhas durante a execução das próprias ações motoras, mesmo sob o influxo de fortes processos emocionais, de cargas físicas e psicológicas elevadas, em jogos de longa duração. Neste sentido, MAHLO¹⁴ observa que através do conhecimento tático, o aluno é capaz, inclusive, de prever outros ensinamentos que o professor deveria transmitir, como por exemplo, a necessidade constante de criações de novas jogadas para surpreender o adversário.

Enfim, como procuramos levar nosso atleta para compreender a natureza do desporto, podemos lhe sugerir que a regularidade e a concentração são determinantes, principalmente, porque se trata de um jogo com uma estrutura complexa em que o erro é bastante frequente. Desta forma, VIANA refere-se aos mecanismos atencionais como fundamentais nas experiências dos indivíduos aos objetos para os quais ele dirige a atenção. De fato, a atenção é fundamental na aquisição destas duas propriedades. Suponhamos que nós estamos levando nosso atleta para a compreensão destes processos, ou seja, assimilar as propriedades necessárias para a regularidade e entender que a concentração que um tenista deve ter durante um jogo, é semelhante a de um sujeito que trabalha em computação, ou qualquer outra atividade que visa seu auto-desenvolvimento.

5.3- A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO DESPORTO AO LONGO DA VIDA

A função pedagógica do desporto ao longo da vida, como o terceiro princípio orientador de nossa dissertação sobre o modelo de intervenção pedagógico construtivista, requer uma estrutura diferenciada de exposição por itens que até aqui viemos desenvolvendo. Este processo se expressa, ao nosso ver, na síntese de todos os fatores que constituem a estrutura do treino, não só os procedimentos físicos, técnicos e estratégicos-táticos, bem como aspectos psicológicos e sociais relativos principalmente ao papel da competição na relação com a vida lúdica da criança. Assim, vamos discorrer sobre este terceiro princípio analisando as diversas estruturas do treino de forma integrada considerando-o como um sistema complexo de inter-relações múltiplas.

O processo de auto-construção educativa, este ato de procurar o universal no particular, também é adequado ao nível do desporto em uma fase peculiar da vida. Obviamente que, à medida que o indivíduo vai passando as diversas fases existenciais, também assim, o desporto vai ocupando papéis e funções diversas neste processo, que poderá acompanhá-lo até o final de sua vida. De fato, é um trabalho exigente e organizado em busca da formação. Desta forma, entendemos que é indispensável a continuidade, a sequência e a sistematicidade. Estamos referindo, neste momento, apenas o papel que o desporto pode ocupar como instrumento educador nesta fase infanto-juvenil, dada a complexidade de exigências que sua corporalidade enfrenta. É uma fase em que o indivíduo pode compreender a sociabilidade através do jogo, as formas de vencer e de perder dentro de uma prática desportiva, que, no fundo, não passa da prática simbólica de uma prática de vida.

No entanto, não queremos dizer que o desporto é uma forma sempre igual de educar. De fato, existem várias maneiras de se pensar o processo educativo, todavia, tendo em vista os meios de comunicação de massa, e até mesmo na escola, a criança recebe quantidades de ações fragmentadas, assistemáticas e inconsistentes. Isto quer dizer que educar através do desporto significa apenas que aproveitamos a competição, nos valemos deste poderoso instrumento que é o desporto, para aprimorar a educação do indivíduo. De acordo com BENTO¹⁵, o princípio fundamental do desporto de rendimento é que o desporto está a serviço da educação da criança, que, por sua vez, tem o direito de desenvolver suas aptidões e necessidades e ser apoiadas pela sociedade.

HAGELE¹⁶ entende que, atualmente, o desporto é diferente dos outros jogos fictícios que iludem e distorcem a realidade, ou seja, o desporto faz parte de uma realidade inserida em nossa sociedade. O desporto com-

petitivo, ao longo da história do indivíduo, vai mudando de função na perspectiva de desenvolvimento. BENTO¹⁷ considera positiva a procura de rendimento em atividades desportivas a partir dos sete anos de idade em que a criança deve se integrar num processo de rendimento progressivo, respeitando as condições individuais, que se realizará plenamente na juventude e na vida adulta. MEUSEL¹⁸ refere-se ao tradicional desporto para seniores como sendo a sequência de um trabalho adquirido na fase competitiva de formação. Porém, na fase infanto-juvenil, fica claro a importância do desporto como construção da sociabilidade, da personalidade e das condições físicas adequadas.

MARQUES¹⁹ salienta que o educador deve, não só permitir que se desenvolva o talento desportivo, como também assegurar o desenvolvimento multilateral da sua personalidade. No momento em que os atletas se encontram na quadra para treinamento, a impressão que se tem, é que é uma ocorrência específica única, de forma peculiar. No entanto, percebe-se que neste momento estão envolvidas as questões sociais, econômicas, políticas, éticas e ideológicas, da mesma forma que em outros setores da vida. Somente um processo no sentido específico, dará ao atleta a oportunidade de se auto-construir enquanto ser humano. É este indivíduo que saberá, na vida, o valor da auto-determinação, o valor da energia no sentido desta possibilidade de aperfeiçoamento, de desenvolvimento pessoal.

SAGE²⁰, refere-se ao desporto como sendo o lugar onde se desenvolve qualidades morais que podem produzir valores de produção ou de reprodução social. No contexto de treinamento, a criança imagina, questiona, cria e, principalmente, experimenta situações, não apenas uma vez, mas várias, em diferentes momentos do seu desenvolvimento.

O desporto na escola, muitas vezes, é uma atividade de recreio, uma atividade de compensação. Entendemos que a função educativa só é cumprida plenamente quando o desporto for organizado sistematicamente. De fato, a criatividade e as formas ricas de expressão do indivíduo surgem, fundamentalmente, nos contextos sistemáticos. Realmente, no desporto já se garante pela própria prática de ação da corporalidade, uma certa extroversão natural do indivíduo na sua globalidade.

LIMA²¹ afirma que a legitimidade do desporto de competição comprova-se naqueles pressupostos que identificam-se com as metas do desenvolvimento social e humano. No contexto do treinamento ficam explicitadas, no grupo, as relações solidárias diante da perspectiva de performance. Um atleta auxilia o outro na realização de seu programa de treinamento e, também, é muito comum discussões construtivas a respeito da teoria e organização da atividade. Nesta interação, diferentes movimentos são estimulados, desenvolvendo, desta forma, a performance desportiva e as relações decorrentes desta perspectiva.

NORONHA FEIO²² observa que o desporto potencializa uma pedagogia da sensibilidade através da perfectibilidade gestual tornada consciente a par da evolução técnico-metodológica (criando drama ou tragédia, ficção ou poesia, pintura ou escultura). A sensibilidade estética deve ser desenvolvida progressivamente na educação do atleta, compreendendo as dificuldades da prática que expressa de corpo inteiro a arte do atleta. O desporto está inserido numa matriz cultural e vai transmitindo nas interações sociais, que ao longo das atividades vão se constituindo, os direitos do ser humano perante a comunidade em geral.

Portanto, a criança, nesta proposta, participa intensamente das decisões de todo o sistema de treinamento e tem espaço livre para atingir pro-

gressivamente a sua autonomia. O treinamento desportivo de competição para as crianças é uma realidade social e cultural e, enquanto pedagogos do desporto, temos a responsabilidade de assumí-lo plenamente. Enfim, finalizando as considerações que fizemos sobre os três princípios, a saber: o da auto-construção, o do conhecimento do universal através de uma forma particular de vida e o respeito a história das fases educacionais do indivíduo, entendemos que estes são axiomas perfeitamente satisfeitos dentro de uma concepção educativa que utiliza o desporto como instrumento de formação do indivíduo.

NOTAS

¹ Obviamente na estrutura do jogo estes três momentos não são autônomos. São articulados numa complexa relação que dão a configuração global da performance.

² GRUPE, O. **O Desporto de Alto Nível Ainda Tem Futuro? Uma Tentativa de Definição.** Lisboa: Ministério da Educação. 1988. p.10.

³ Ibidem, p.10.

⁴ GREEN, R. **Tennis Drills.** New York: Hawthorn Books, 1976.p.3.

⁵ MEUSEL, H. Sport Activity, Healthy Development, Succssesfull Ageing. **International Journal of Physical Education.** Schorndorf, vol.28, n.2, p.12, abr-jun 1991.

⁶ HUIZINGA, J. The Nature of Play. In: Morgan W.J. & Meier K.V. ed. **Philosophic Inquiry in Sport.** Champaing: Human Kinetics, 1988. Cap.1. p.3.

⁷ Ibidem. p.5.

⁸ ZAKRAJSEK, D. Sport: Bringing Good Things to Life. **International Journal of Physical Education.** Schorndorf, vol.28, n.3, p.14, jul-set 1991.

⁹ SIMON (apud Volkwein, K.A.), Toward a New Concept of Sport. **International Journal of Physical Education.** Schorndorf, vol.28, n.3, p.13, jul-set 1991.

¹⁰ KONZAG, I. A Formação Técnico-tático nos Jogos Desportivos. **Treino Desportivo,** n.19, mar. 1991. p.27-37.

¹¹ MATVÉIEV, L. **Fundamentos do Treino Desportivo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

¹² GRUPE, O. Top Level Sports for Children from a Education viewpoint. **International Journal of Physical Education.** Schorndorf, vol.22, n.1, p.9-16, jan-mar 1985.

¹³ ZAKHAROV, A. **Ciência do Treinamento Desportivo.** Rio de Janeiro: Grupo Pa-lestra Sport, 1992.

¹⁴ MAHLO, F. **O Acto Tático no Jogo.** Lisboa: Compendium. 1988.

¹⁵ BENTO, J.O. À Procura de Referências para uma Ética do Desporto. In: Bento, J.O. & Marques, A. Ed. **Desporto, Ética, Sociedade.** Actas do fórum Desporto, Ética, Sociedade. 1989, cap.2, p. 23-39.

¹⁶ HAGELE, W. The World of Sport. On The Problem of Defining The Concept of Sport. **International Journal of Physical Education.** Schorndorf, vol.29, n.2, p.13-17, apr-jun 1992.

¹⁷ BENTO, J.O. A Criança no Treino e Desporto de Rendimento. **Kinesis**. Santa Maria, vol.5, n.1, p.9-35, jan-jul 1989.

¹⁸ MEUSEL, H. Sport Activity, Healthy Development, Successful Ageing. **International Journal of Physical Education**. Schorndorf, vol.28, n.2, p.10-17, apr-jun 1991.

¹⁹ MARQUES, A. A Especialização Precoce na Preparação Desportiva. **Treino Desportivo**. Lisboa, n.19, p.9-15, março 1991.

²⁰ SAGE, H.G. **Power and Ideology in American Sport**. Champaign: Human Kinetics, 1990.

²¹ LIMA, T. **Alta Competição: Desporto de Dimensões Humanas?** Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

²² FEIO, N. A Dimensão Ética e Cultural do Desporto. Ensaio sobre a Multidimensionalidade do Agôn Contemporâneo. In: Bento, J.O. & Marques, A. Ed. **Desporto, Ética, Sociedade**. Actas do Fórum Desporto, Ética, Sociedade. 1989, cap.4, p. 56.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Considerando os métodos pedagógicos que o treinamento para tenistas de competição infanto-juvenis pode assumir - reprodutivista e construtivista - métodos que tiveram origem em duas distintas correntes filosóficas e educacionais, e de uma compreensão dos principais aspectos que caracterizam a natureza do desporto, deduz-se que a segunda está perfeitamente em harmonia com uma postura realmente educativa. O Pedagogo do desporto, com o compromisso moral de assumir a responsabilidade da orientação de milhares de crianças que encontram no desporto uma forma de vida, deve, em nosso entendimento, seguir o referencial teórico desta proposta educacional construtivista para o treinamento que busca a melhor performance competitiva de tenistas infanto-juvenis. Para tal:

(A) O pedagogo do desporto aproveita-se desta atividade, das exigências de performance expressas na corporalidade dos atletas, para cumprir seus objetivos educativos e não para agir com o propósito de modelar um campeão robotizado.

(B) O pedagogo do desporto observa o atleta, não apenas como um mero executante de gestos motores adestrados em processo de aperfeiçoamento. O treinador se configura como um orientador do ensino, um estimulador do crescimento pessoal dos atletas para que possam ser vencedores nas quadras e ao longo de sua vida pessoal.

(C) O pedagogo do esporte abandona o modelo autoritário de transmissão do saber que reproduz um conhecimento estático, assumindo um papel de co-participação nas atividades, utilizando-se de técnicas co-participativas, a fim de estimular a participação dos atletas como agentes de sua própria educação.

Portanto, deste modo, rompe-se com a unilateralidade da interpretação do desporto de rendimento como um fenómeno mecanicista, alienante e discriminador. Desfaz-se os dualismos e dicotomias entre o lúdico e o rendimento desportivo. Além disso, desmistifica-se a competição como algo desagregado e perverso. Enfim, supera-se o equívoco de que o desporto em sua expressão de rendimento e da performance para competição é, necessariamente, incompatível com a educação e formação de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, J.O. **Desporto, Saúde, Vida: Em Defesa do Desporto**. Lisboa, Livros Horizonte, 1991.
- BENTO, J.O. Novas Motivações, Modelos e Concepções para a Prática Desportiva. In: **Câmara Municipal de Oeiras. O Desporto no séc.XXI: Novos Desafios**. Oeiras, s/d.
- BENTO, J.O. À Procura de Referências para uma Ética do Desporto. In: Bento, J.O. & Marques, A. **Ed. Desporto, Ética, Sociedade**. Actas do Fórum Desporto, Ética, Sociedade. 1989, cap.2.
- BENTO, J.O. A Criança no Treino e Desporto de Rendimento. **Kinesis**. Santa Maria: vol.5, nº1, jan/jul 1989.
- BRINGUIER, J.P. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- CAILLOIS, R. The Structure and Classification of Games. In: Morgan W.T. & Meier, K.V. (eds.) **Philosophic Inquiry in Sport**. Illinois, Human Kinetics, cap.2, 1988.
- DELATTRE, E.J. Some Reflexões on Success and Failure in Competitive Athletics. In: Morgan, W.J. & Meier, W.V. eds. **Philosophic Inquiry in Sport**. Illinois: Human Kinetics, 1988.
- DESCARTES, R. The Real Distinction Between The Mind and The Body of Man. In: Morgan, W.T. & Meier, K.V. (eds.) **Philosophic Inquiry in Sport**. Illinois: Human Kinetics, cap.10, 1988.
- FEIO, N. A Dimensão Ética e Cultural do Desporto. Ensaio Sobre a Multidimensionalidade do Agôn Contemporâneo. In: Bento, J.O. & Marques, A. (Eds.) **Desporto, Ética, Sociedade**. Porto, FCDEF- UP. 1984.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões**. Petrópolis: Vozes, 4ªed., 1986.
- FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GAYA, A.C. **As Ciências do Desporto nos Países de Língua Portuguesa. Uma Abordagem Epistemológica**. Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. 1994.
- GOULART, I.B. **Piaget: Experiências Básicas para Utilização do Professor**. Petrópolis: Vozes, 1987.

- GREEN, R. Tennis Drills. New York: Hawthorn Books, 1976.
- GRUPE, O. **O Desporto de Alto Nível Ainda Tem Futuro? Uma Tentativa de Definição.** Lisboa: Ministério da Educação, 1988.
- GRUPE, O. Top Level Sports for Children from a Education viewpoint. **International Journal of Physical Education.** Schorndorf: vol.22, nº1, jan/mar 1985.
- HAGELE, W. The World of Sport. On The Problem of Defining The Concept of Sport. **International Journal of Physical Education.** Schorndorf: vol.29, nº2, abr/jun 1992.
- HARRE, D. **Teoria del Entrenamiento Deportivo.** Habana: Editorial Científico Técnico, 1988.
- HUIZINGA, J. The Nature of Play. In: Morgan, W.J. & Meier, K.V.eds. **Philosophic Inquiry in Sport.** Illinois: Human Kinetics, 1988.
- HYLAND, D.A. Competition and Friendship. In: Morgan, W.T. & Meier, K.V. eds. **Philosophic Inquiry in Sport.** Illinois: Human Kinetics, 1988.
- KONZAG, I. A formação Técnico-Tática nos Jogos Desportivos. **Treino Desportivo.** Lisboa: nº19, mar.1991.
- KRETCHMAR, R.S. From Test to Contest: An Analysis of two kinds of counterpoint in sport. In: organ W.J. & Meier, K.V.(eds.) **Philosophic Inquiry in Sport.** Illinois: Human Kinetics, 1988.
- LENK, H. **A Razão Pragmática. A Filosofia entre a Ciência e a Práxis.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- LIMA, T. **Alta Competição: Desporto de Dimensões Humanas?** Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- LIMA, L.O. **A Construção do Homem segundo Piaget: uma Teoria de Educação.** São Paulo: Summus, 1984.
- LIMA, L.O. **Mutações em Educação segundo McLuhan.** Petrópolis: Vozes, 1975.
- MAHLO, F. **O Acto Tático no Jogo.** Lisboa: Compendium, 1988.
- MATVÉIEV, L. **Fundamentos do Treino Desportivo.** Lisboa, Livros Horizonte, 1986.

- MARCEL, G. If I Am My Body. In: Morgan, W.J. & Meier K.V. eds. **Philosophic Inquiry in Sport**. Illinois: Human Kinetics, cap.14, 1988
- MARQUES, A. A Especialização Precoce na Preparação Desportiva. **Treino Desportivo**. Lisboa: nº19, mar.1991.
- MEDINA, J. P. **A Educação Física Cuida do Corpo... e "MENTE"**. Campinas: Papirus, 1986.
- MEIER, K. Embodiment, Sport, and Meaning. In: Morgan, W.J. & Meier, K.V. (eds.) **Philosophic Inquiry in Sport**. Illinois: Human Kinetics, cap.12, 1988.
- MEINBERG, E. Para uma Nova Ética do Desporto. In: Bento, J.O. & Marques, A. ed. **Desporto, Ética, Sociedade**. Actas do Fórum Desporto, Ética, Sociedade, cap.6, 1989.
- MEUSEL, H. Sport Activity, Healthy Development, Successfull Ageing. **International Journal of Physical Education**. Schorndorf, vol.28, nº2, abr/jun 1991.
- OZOLIN, N.G. **Sistema Contemporáneo del Entrenamiento Deportivo**. Habana: Editorial Científico Técnico, 1989.
- PIAGET, J. **Lógica e Conhecimento Científico**. 1ºvol. Barcelos: Civilização, 1980.
- PLATO, The Separation of Body and Soul. In: Morgan, W.J. & Meier, K.V. (eds.) **Philosophic Inquiry in Sport**. Illinois: Human Kinetics, cap.9, 1988.
- PLATÃO. A Morte como Libertação do Pensamento. **Fedon**. In: Platão, Os Pensadores. 2ªed. São Paulo, 1982.
- RINTALA, J. The Mind-Body Revisited. **Quest**. Illinois: Human Kinetics, vol.43, nº3, Dec.1991.
- SAGE, H.G. **Power and Ideology in American Sport**. Illinois, Human Kinetics, 1990.
- SARTRE, J.P. The Body. In: Morgan, W.J. & Meier, K.V. eds. **Philosophic Inquiry in Sport**. Illinois: Human Kinetics, cap.13, 1988.
- SEYBOLD, A. **Educação Física: Princípios Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.
- SUITS, B. The Elements of Sport. In: Morgan, W.J. & Meier, K.V. (eds.) **Philosophic Inquiry in Sport**. Illinois: Human Kinetics, cap.5, 1988.

VOLKWEIN, K.A. Toward a New Concept of Sport. **International Journal of Physical Education**. Schorndorf: vol.28, nº3, jul/set 1991.

WEISS, P. The Challenge of The Body. In: Morgan, W.T. & Meier, K.V. eds. **Philosophic Inquiry in Sport**. Illinois: Human Kinetics, cap.11, 1988.

ZAKHAROV, A. **Ciência do Treinamento Desportivo**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1992.

ZAKRAJSEK, D. Sport: Bringing Good Things to Life. **International Journal of Physical Education**. Schorndorf: vol.28, nº3, jul/set 1991.