

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MICHELLE GUIRAMAND

**TREINADOR E ATLETA: SIGNIFICADOS DE UMA RELAÇÃO NA APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ESPORTIVO DE ALTO RENDIMENTO À LUZ DA TEORIA DE BUBER**

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHELLE GUIRAMAND

**TREINADOR E ATLETA:** SIGNIFICADOS DE UMA RELAÇÃO NA  
APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ESPORTIVO DE ALTO RENDIMENTO À LUZ  
DA TEORIA DE BUBER

Porto Alegre  
2017

MICHELLE GUIRAMAND

**TREINADOR E ATLETA: SIGNIFICADOS DE UMA RELAÇÃO NA  
APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ESPORTIVO DE ALTO RENDIMENTO À LUZ  
DA TEORIA DE BUBER**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Guilherme

Porto Alegre  
2017

## Ficha Catalográfica

G965 Guiramand, Michelle

Treinador e atleta : significados de uma relação na aprendizagem e desempenho esportivo de alto rendimento à luz da teoria de Buber / Michelle Guiramand . – 2017.

215 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. Relação Treinador-Atleta. 2. Aprendizagem Esportiva. 3. Alto Rendimento Esportivo. 4. Esporte Individual. 5. Diálogo. I. Guilherme, Alexandre Anselmo. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MICHELLE GUIRAMAND

**TREINADOR E ATLETA: SIGNIFICADOS DE UMA RELAÇÃO NA  
APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ESPORTIVO DE ALTO RENDIMENTO À LUZ  
DA TEORIA DE BUBER**

Tese apresentada como requisito para a  
obtenção do título de Doutora pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Escola de Humanidades da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme – Orientador - PUCRS

---

Profa. Dra. Ana Cristina Zimmermann - USP

---

Profa. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima - PUCRS

---

Prof. Dr. Marcio Geller Marques - PUCRS

Porto Alegre  
2017

## RESUMO

A complexa relação que treinador e atleta estabelecem ao longo dos anos de convívio está permeada por múltiplos sentimentos, significados e emoções. Atravessada por momentos de exigência de altos graus de perfeição, produtividade e competência e, ao mesmo tempo, por uma profunda conexão entre o treinador e o atleta, esta relação está fundamentada por um misto de sentimentos que oscilam entre o afeto, a raiva, a admiração, a confiança e até mesmo a decepção. Procurando debater sobre importantes elementos que transitam por este relacionamento, a relação treinador-atleta é examinada à luz da teoria de Buber, que entende a existência dialógica do Eu-Tu como o fundamento das relações humanas, mas que também considera a relação Eu-Isso como o lugar e o suporte da experiência, do conhecimento e da utilização. O objetivo geral deste estudo é analisar o significado da relação treinador-atleta na aprendizagem e proficiência esportiva do atleta de alto rendimento de modalidades esportivas individuais sob a ótica do Eu-Tu e Eu-Isso de Buber. Como objetivos específicos a pesquisa se propõe a avaliar como os desdobramentos do Eu-Tu e do Eu-Isso na relação treinador-atleta refletem na aprendizagem e no desempenho esportivo de alto rendimento de modalidades esportivas individuais e identificar quais os indicadores de aprendizagem e desempenho que emergem do Eu-Tu e do Eu-Isso na relação treinador-atleta em modalidades esportivas individuais. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada com atletas de alto nível de desempenho de modalidades esportivas individuais e seus respectivos treinadores, usando como método de análise dos resultados a análise textual discursiva. A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas mostrou que elementos do Eu-Tu e do Eu-Isso estão em permanente movimento de ir e vir, permeando a relação treinador-atleta. Assim, reciprocidade, encontro, confiança e suporte são as principais características encontradas na relação treinador-atleta no modo Eu-Tu, enquanto objetividade, utilização e distanciamento são as características reveladas no modo Eu-Isso, influenciando diretamente a aprendizagem e o desempenho esportivo.

Palavras-chave: Relação Treinador-Atleta. Aprendizagem Esportiva. Alto Rendimento Esportivo. Esporte Individual. Diálogo.

## ABSTRACT

The complex relationship that coaches and athletes establish throughout years together is permeated by multiple feelings, meanings, and emotions. It is crossed by moments that demand high levels of perfection, productivity, competence and, at the same time, a deep connection between both sides, turning this relationship into a mixture of feelings that oscillate between affection, anger, admiration, confidence and even disappointment. Aiming to discuss important elements that move along this relationship, the coach-athlete relationship was examined through the eyes of Buber's theory, which understands the dialogic existence of the I-Thou as the foundation of human relations and the I-It as the environment and support of experience, knowledge and application. This way, the general objective of this study is to analyze the significance of the coach-athlete relationship in the learning and athletic proficiency of high performance athletes of individual sports modalities from the perspective of Buber's I-Thou and I-It theory. The specific objectives of this research are: to evaluate how the I-Thou and I-It theory, unfolded in the coach-athlete relationship, reflects on the high-performance learning and performance of individual sports modalities and to identify which learning and performance indicators emerge from the I-Thou and the I-It theory in the coach-athlete relationship in individual sports modalities. A semi-structured interview was used as the collection instrument of the study and applied on high performance athletes of individual sports modalities and their respective coaches, using as method of analysis of the results the discursive textual analysis. The data analysis of the interviews revealed that the I-Thou and the I-It elements shift constantly, permeating the coach-athlete relationship. Therefore, reciprocity, gathering, confidence, and support are the main characteristics found in the I-Thou relationship, while objectivity, utility, and distance are the characteristics found in I-It, having a direct influence upon learning and sports performance.

Keywords: Coach-Athlete Relationship. Sports Learning. High Performance Sports. Individual Sports. Dialogue.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Organização dos níveis de análise.....	128
Quadro 2 - <i>Pre-interview questionnaire</i> .....	130
Quadro 3 - Categorias <i>a priori</i> e subcategorias.....	133
Quadro 4 - Perfil profissional do treinador.....	133
Quadro 5 - Histórico como atleta e influências profissionais.....	134
Quadro 6 - Resultados profissionais e relação com o atleta.....	134
Quadro 7 - Ingresso, tempo de prática e gênero.....	135
Quadro 8 - Características do treinamento e principais resultados como atleta.....	135
Quadro 9 - Correspondência das palavras-chave às categorias <i>a priori</i> .....	137
Gráfico 1 - Categorias Eu-Tu e Eu-Isso dos atletas e treinadores.....	137

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
1.1 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	11
<b>2 O ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO</b> .....	14
2.1 O ESPORTE NA MODERNIDADE: UMA BREVE HISTÓRIA .....	14
2.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO FENÔMENO ESPORTIVO .....	23
2.3 O ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO .....	31
<b>3 A APRENDIZAGEM ESPORTIVA</b> .....	47
3.1 A INICIAÇÃO ESPORTIVA E A ESPECIALIZAÇÃO PRECOCE .....	51
3.2 A AQUISIÇÃO DE HABILIDADES MOTORAS .....	62
3.3 O TALENTO ESPORTIVO .....	76
<b>4 SIGNIFICADOS DE UMA RELAÇÃO</b> .....	82
4.1 QUEM É O TREINADOR? .....	82
4.2 PANORAMA TEORICO: O QUE DIZEM OS ESTUDOS?.....	86
4.3 TREINADOR E ATLETA: UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DO ESPORTE .....	88
<b>5 A RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA À LUZ DA TEORIA DE BUBER</b> .....	99
<b>6 METODOLOGIA</b> .....	117
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	117
6.2 PROBLEMA .....	121
6.3 OBJETIVOS .....	121
<b>6.3.1 Objetivo Geral</b> .....	121
<b>6.3.2 Objetivos Específicos</b> .....	121
6.4 SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO .....	121
6.5 INSTRUMENTO E MÉTODO DE ANÁLISE .....	122
6.6 ÉTICA DA PESQUISA.....	130
<b>7 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	132
7.1 CATEGORIAS <i>A PRIORI</i> .....	136
<b>7.1.1 Eu-Tu</b> .....	138
7.1.1.1 Espaço de Diálogo .....	139
7.1.1.2 Reciprocidade e confiança entre treinador e atleta .....	143
7.1.1.3 Relação treinador-atleta .....	150
<b>7.1.2 Eu-Issso</b> .....	166

7.1.2.1 Treinador e atleta: perfil e atitudes .....	168
7.1.2.2 A autoridade na relação treinador-atleta .....	176
7.1.2.3 Dificuldades na relação treinador-atleta .....	181
<b>7.1.3 Algumas reflexões .....</b>	<b>189</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com atleta .....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com treinador .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>214</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O atleta e o treinador, ao longo dos anos de convívio, estabelecem uma relação que é complexa e intrincada, transpassada por uma gama de sentimentos, significados e emoções. A exigência exacerbada do treinador de alto rendimento, que costuma dar grande ênfase à proficiência dos movimentos, exigindo do atleta elevado grau de perfeição, produtividade e competência, faz com que não seja raro se observar momentos de tensão, nervosismo, angústia e irritação de ambos durante as sessões de treino. Por outro lado, o contato diário faz com que aflore uma profunda conexão entre o treinador e o atleta, fazendo com que este relacionamento vá muito além da correção de gestos e da busca pela proficiência. Existe, portanto, entre treinador e atleta, um forte vínculo, permeado por um misto de sentimentos que oscilam entre o afeto, a raiva, a admiração, a confiança e até mesmo a decepção.

Assim, entendendo que o trabalho do treinador de alto rendimento não está limitado apenas à técnica, pensar na sua práxis inserida na relação com o atleta torna-se importante no sentido de compreender como a aprendizagem e a proficiência esportiva podem ter diferentes desdobramentos em função deste relacionamento. Portanto, a maneira como se dará a interlocução e intermediação na aprendizagem e proficiência esportiva virá carregada de elementos que irão emergir da relação treinador-atleta, evidenciando que todas as ações, gestos e atitudes na interação dos sujeitos serão fundamentais nesse complexo processo.

Um olhar mais próximo nesta relação é capaz de enxergar que raramente existe um espaço de aprendizagem mútua nesse convívio, onde quase sempre as formas de interação são verticalizadas, visando basicamente o componente técnico, sendo o treinador responsável pelas tomadas de decisão em todos os aspectos do treinamento. Concebendo o treinador de alto rendimento, em sua essência, como um professor, é possível pensar que sua ação pedagógica estará ancorada em seus conhecimentos e em determinadas metodologias, no entanto a forma como irá engendrar o ensino do esporte estará fundamentada na sua personalidade, nas suas crenças, nos seus valores e nos seus objetivos profissionais.

É importante lembrar também que a aprendizagem esportiva é atravessada por um complexo sistema de conexões entre o desenvolvimento de habilidades motoras, as metodologias utilizadas, o ambiente sociocultural em que acontece, as capacidades físicas do aprendiz e as relações dos sujeitos envolvidos, evidenciando

que vários elementos cognitivos, emocionais e motores estarão presentes neste contínuo percurso. Uma série de questões surge na abordagem desse tema, que se apresenta demasiadamente intrincado para se resumir apenas no grau de evolução e na proficiência de movimentos. Assim, se faz necessário conceber a aprendizagem motora com um envolvimento dos sujeitos na sua totalidade, onde dimensões emocionais-afetivas, perceptivo-cognitivas, motoras e sociais estarão influenciando a ideia da realização dos movimentos.

Assim sendo, cabe aqui considerar que embora a aprendizagem e a proficiência de um movimento envolvam processos relacionados a dimensões cognitivas, motoras e afetivas, percebe-se que no esporte, muitas vezes, apenas as dimensões cognitivas e motoras são priorizadas. Com isto, a maneira como o atleta aprende um movimento e com que proficiência é capaz de executá-lo pauta, em grande medida, as atitudes do treinador, determinando como se dará sua relação com o atleta.

No sentido de compreender os processos da aprendizagem motora torna-se significativo o entendimento de que a aquisição de habilidades em fases anteriores da vida formará bases para aprendizagens seguintes. Com isso, uma nova aprendizagem estará subordinada às formas como essas bases foram estabelecidas previamente. Além disso, a aprendizagem motora é entendida como um processo interno que, normalmente, pode ser constatada por meio da performance motora, produto observável desse transcurso, que pode sofrer a influência de uma ampla gama de fatores. Assim, pode-se considerar que a performance motora diz respeito à qualidade de execução de um movimento, sendo utilizada para verificar a evolução da aprendizagem. Dentro da performance o indivíduo poderá evidenciar maior ou menor grau de proficiência em uma habilidade motora, por meio da demonstração de precisão e pela quantidade de energia e tempo gasto para a sua execução.

Nessa perspectiva, a proposta de competições desde as fases iniciais da prática esportiva pode direcionar e indicar como se darão os processos de aprendizagem, com o objetivo de se alcançar resultados expressivos desde as primeiras etapas dentro do esporte. A busca pela alta performance faz com que treinadores passem a exigir do atleta, mesmo em idades precoces e nos períodos iniciais da aprendizagem de habilidades esportivas, um elevado grau de aptidão motora, fazendo com que o sistema de treinamento passe a se constituir em um conjunto de métodos visando práticas imediatas e futuras. A exigência pela

performance e por resultados pode ser vista como uma forma de projeção do trabalho do treinador, uma vez que o desempenho do atleta poderá representar a sua competência profissional.

Portanto, seria válido também considerar que o treinador de alto rendimento, já nas primeiras fases da aprendizagem esportiva, acumula expectativas sobre o atleta, demonstrando preocupações excessivas com o rendimento e os resultados. A projeção da sua capacidade profissional se dá, basicamente, por meio da performance de seus atletas e da quantidade de títulos conquistados por eles, evidenciando-se assim, o desenvolvimento de refinadas habilidades motoras como propósito primeiro do treinamento. Com isso, a busca demasiada pela proficiência no esporte poderá indicar como se darão as formas de acolhida ao atleta desde as primeiras aprendizagens, bem como conduzir a sentimentos instáveis e muitas vezes confusos na relação entre os sujeitos.

As considerações aqui apresentadas levam a ponderar como se desenrola a prática pedagógica no esporte, levando-se em consideração que estará sempre entremeada pela relação do treinador com o atleta. Com isto, embora se perceba grande intimidade entre os dois, nota-se o surgimento de uma relação de poder, onde normalmente o atleta representa o lado mais frágil, podendo, em algumas situações, reverter seu papel. Assim, representando o treinador o lado mais forte deste elo, não é incomum o aparecimento de gritos e palavras e expressões corporais agressivas no tratamento do atleta. Por outro lado, à medida que o atleta se torna consciente de que, de muitas maneiras, o sucesso do treinador está diretamente associado ao seu próprio, consegue estabelecer os termos que irão nortear a convivência de ambos.

Se faz necessário discutir também como e quando o treinador de alto rendimento se constitui e se forma como tal e a partir de que aprendizados, experiências e princípios está fundamentado para a sua ação profissional. Observa-se que, normalmente, o treinador forma sua base de atuação na própria vivência como atleta e nos modelos que teve durante sua trajetória esportiva, repetindo métodos e atitudes que julga eficientes ou que acredita que poderão trazer resultados positivos à aprendizagem e proficiência do atleta. A reprodução de procedimentos e métodos de treino acaba sendo a principal referência para a sua formação, o que pode implicar em lacunas na sua base para a atuação profissional. É necessário, portanto, entender que esse percurso poderá determinar a forma como o treinador irá estabelecer a sua

relação com o atleta, o que poderá influenciar os níveis de aprendizagem e proficiência dentro do esporte.

Sob outra perspectiva, o atleta tem no treinador sua sustentação não só técnica, mas também emocional. Embora muitas vezes sua relação com o técnico tenha como ponto de partida a melhora do desempenho esportivo, é inegável que a convivência diária acaba dando aos dois uma intimidade e cumplicidade diferenciada. Percebe-se que mesmo havendo ocasiões de tensão na relação entre os dois, o atleta ainda deposita no treinador uma confiança quase inabalável.

Além disto, a carreira de atleta pode trazer muitos momentos de alegria e arrebatamento, no entanto, o dia-a-dia de treinos extenuantes, o convívio com a dor e as lesões, as pressões psicológicas e cobranças podem ser uma carga muito pesada para suportar. Os resultados que acabam dando fama e evidência ao atleta são fruto de uma rotina pautada por extrema disciplina, renúncias e esforço constante, o que em algum momento pode trazer um desgaste tanto físico, quanto emocional. Com isso, os longos anos de preparação para se chegar ao desempenho esperado são entremeados de contentamentos e insatisfações e administrar essas oscilações nem sempre é fácil para o atleta.

Assim, o treinador passa a ter variadas funções na convivência com o atleta, sendo uma figura extremamente presente e próxima. Surge então, a importância de se perceber a relação entre os dois e em que termos esta será estabelecida, entendendo que poderá repercutir em muitos aspectos da vida do atleta.

## 1.1 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A escolha por este tema confunde-se com minha história de vida, dividida em três momentos distintos. O primeiro momento inicia-se aos cinco anos de idade, quando ingressei no esporte, na modalidade de Ginástica Rítmica. Ainda nessa época, as sessões de treinos não tinham a exigência da perfeição dos movimentos, mas já havia muito rigor no sentido da cobrança de disciplina e comprometimento, com vistas a um futuro como atleta. Lembro-me com muita clareza de como a figura rígida da treinadora me assustava e suscitava-me certo medo, no sentido de não cometer falhas de qualquer natureza, evitando assim, ser chamada à atenção. Com o passar dos anos, as exigências e a rigidez do treinamento foram aumentando e aquela espécie de medo infantil, embora não tenha desaparecido totalmente, cedeu lugar a

um profundo respeito pela treinadora, ao mesmo tempo em que surge uma admiração pelas suas qualidades pessoais e profissionais. No entanto, a autoridade indiscutível da treinadora é algo que guardo com muita nitidez em minha memória, quando em minhas recordações voltam imagens dos treinamentos em que todas as ordens e diretrizes dadas eram executadas de forma incontestável e sem a participação de qualquer outra pessoa nas decisões. A experiência como atleta teve momentos de grandes alegrias, quando da conquista de títulos, viagens e as próprias amizades que nasceram no esporte, mas também ocasiões de tristeza, choro e decepção. As derrotas, principalmente nos desafios de maior expectativa, que causaram sofrimento e desânimo, são guardadas na memória tanto quanto as vitórias que trouxeram euforia e felicidade. Minha carreira como atleta perdurou 13 anos e teve forte influência na escolha pela minha profissão, fazendo com que, ao chegar o momento de fazer vestibular, optasse pela graduação em Educação Física. Com isso, o segundo momento começa em 1991, aos 19 anos, quando, ainda cursando a faculdade, comecei a trabalhar como treinadora. Muito jovem e pouco experiente, usava como base para orientar minha prática profissional a aprendizagem como atleta, reproduzindo, na maior parte do tempo, atitudes observadas ao longo dos anos de treino. Já nessa época comecei a perceber em minha própria prática e na observação dos meus pares, que em muitas situações a relação com a atleta reúne um misto de emoções e sentimentos oscilantes, que podem chegar a extremos, não sendo raro observar situações de choro e angústia e alegria e afeto durante a mesma sessão de treino. Notava, por vezes, até mesmo certa agressividade de minha parte e de treinadores que observava. A forma hostil de tratar a ginasta quando não conseguia executar corretamente algum dos movimentos era exteriorizada em palavras, tons de voz elevados e expressões corporais e gestuais. Porém, na sequência, ao observar a atleta obter sucesso em alguma habilidade, havia euforia e arrebatamento. Assisti, em todos os níveis técnicos e faixas etárias, cenas de profunda irritação, seguidas de xingamentos e demonstrações de insatisfação dos treinadores, cada vez que as atletas não apresentavam o desempenho esperado. A partir de situações como essas, comecei um exercício de reflexão e percebi que, talvez, questões afloradas na relação treinador-atleta pudessem influenciar os resultados nos processos de aprendizagem e proficiência esportiva. Essa reflexão tem início já no terceiro momento da minha história, em minha trajetória como docente universitária no curso de Educação Física da PUCRS. Passei a perceber que meu fazer profissional diferenciava-se

enormemente enquanto assumia a condição de treinadora e de professora universitária e, como consequência, minha relação com atletas e com acadêmicos também era completamente distinta. Observei no meu próprio agir em diferentes contextos formas bastante particulares de pensar o ensino e todos os processos que o permeiam e como isso pode impactar a aprendizagem dos alunos. A partir desse momento, algumas questões começaram a me trazer certo desconforto e uma série de inquietações, fazendo com que surgissem questionamentos sobre minha própria prática profissional. Com isso, minha práxis enquanto treinadora passou a parecer desconectada de aspectos importantes que perpassam todos os processos de ensino e de aprendizagem, levando-me a refletir sobre questões significativas no que tange a ação do treinador e da sua relação com o atleta.

Desta reflexão, origina-se a proposta de investigar esse vínculo imprescindível e ao mesmo tempo delicado, que forma a base do treinamento de alto rendimento. Embora muitos estudos já abordem a relação treinador-atleta, a proposta desta pesquisa tem seu ineditismo na investigação deste tema sob a ótica da teoria das relações Eu-tu e Eu-Isso de Martin Buber (2006). O pressuposto inicial deste trabalho está ancorado na ideia de que nesta delicada relação o Eu-tu e o Eu-Isso de Buber oscilarão o tempo todo, sendo ambos de extrema importância para a aprendizagem e o desempenho do atleta. Portanto, a compreensão das constantes aproximações e distanciamentos que ocorrem entre treinador e atleta à luz da teoria do Eu-Tu e Eu-Isso de Buber levará a análise desta relação a uma outra perspectiva.

Além disto, a escolha pelo tema também se justifica pela ausência de trabalhos e publicações com esta abordagem, o que poderá auxiliar profissionais e esportistas de alto nível a compreender melhor o significado da relação treinador-atleta e de que maneira esta relação atravessa o esporte de alto rendimento.

## 2 O ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

### 2.1 O ESPORTE NA MODERNIDADE: UMA BREVE HISTÓRIA

O homem, desde suas origens, disputa uma partida infinita entre o corpo e a alma, a carne e o espírito, a ação e o pensamento, a razão e a loucura, a realidade e o sonho. O esporte é uma peça importante nessa aventura e todos os estudiosos são unânimes em defini-lo como um instrumento de humanização do homem (VARGAS, 2006, p. 21).

Em sua trajetória, dos Jogos Olímpicos na Grécia antiga até os dias atuais, o esporte passou por significações diversas, assumindo diferentes formas, características e objetivos, a partir de circunstâncias histórico-sociais distintas, até chegar à forma esportiva que se conhece hoje. Nessa direção, Rubio (2002, p.4) aborda as origens do esporte contemporâneo, apresentando-o como um fenômeno inserido em um contexto sócio-político-econômico:

O esporte contemporâneo nasceu, cresceu e tem se desenvolvido no seio da sociedade urbana e industrial sujeito às adaptações particulares da vida política, econômica e social moderna. Sua prática atual surge pela primeira vez na Inglaterra, no mesmo momento, e não por casualidade, em que se inicia a Revolução Industrial. Essa caracterização tem implicações importantes tanto naquilo que se refere à prática esportiva como com a organização do esporte em geral.

O esporte, em sua origem, é visto por Rubio (2002) como consequência do aumento das forças de trabalho capitalistas e da revolução industrial, transformando o corpo em um instrumento e o integrando em um complexo sistema de forças produtivas. Na Inglaterra do século XIX, onde era necessário forjar um operário saudável, bem alimentado, forte e vigoroso, em que a falta de higiene e as doenças eram preocupações constantes, o esporte ganha espaço e atenção, aparecendo como um recurso às soluções dos problemas do Estado. No entanto, diz a autora (p.4), essa preocupação não se origina especificamente no temor à doença dos trabalhadores, mas sim nas suas repercussões econômicas, encontrando-se soluções para a superação desse quadro em “[...] um ideal de operário-soldado-esportista.”

Assim, ainda conforme a autora, são promovidos hábitos higiênicos, bem como realizadas campanhas para divulgar valores do exercício físico, regulamentando as recreações populares. Junto a isso aparece a implantação obrigatória do exercício ginástico e surge a necessidade de se planejar espaços ao ar livre para as práticas, criando-se uma nova forma de jogar ao modo esportivo.

Complementando Rubio, Melo (2010) assinala a existência de uma relação desses exercícios e práticas com o evidente desenvolvimento científico que ocorria

na época, que coincidia com o aumento das compreensões acerca do funcionamento do corpo e o potencial da ciência enquanto princípio fundamental de direção a novos rumos sociais. Com isso, para Melo (2010, p.111), o esporte começa a “[...] ser concebido como estratégia de formação corpórea; uma boa ferramenta para a preparação de corpos musculosos” que, nesse momento, são considerados padrões de saúde. Com a difusão desse novo modelo corporal a ser perseguido surge também um novo “*modus vivendi*”, constituído de um novo conjunto de símbolos e comportamentos onde se insere a prática esportiva.

Nesse sentido, Bracht (2005) refere-se ao esporte moderno como o resultado de um processo de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como os jogos populares, transformando-se em uma atividade corporal de caráter competitivo, que se expandiu da Europa para o resto do mundo.

Com o interesse de classes sociais mais abastadas por essa nova forma de prática, acontece, segundo Bourdieu (1983), a transição do jogo recreativo ao esporte propriamente dito dentro das grandes escolas “[...] reservadas às elites burguesas”. O autor relata que os filhos da aristocracia e da burguesia, ao retomar alguns jogos populares, tidos como vulgares, deram a eles uma mudança de significação e de função. Assim, além de uma forma de divertimento, o esporte passou a representar uma dimensão básica do *ethos* das elites.

A passagem do jogo popular às elites burguesas também é referida por Tubino (1999), que traz o esporte moderno idealizado pelo cientista inglês Thomas Arnold. Dirigindo o Colégio Rugby, na Inglaterra, entre os anos de 1828 e 1842, Arnold integrou ao processo educativo as atividades físicas praticadas pela burguesia e pela aristocracia, permitindo aos alunos a organização dos jogos e a criação de regras e códigos próprios. Tubino (1999, p.18) afirma ainda que “[...] essas regras, que surgiram naturalmente da incorporação dos jogos às aulas do Colégio Rugby, logo ultrapassaram os muros do educandário e foram amplamente difundidas para o povo inglês.”

Autor da teoria da evolução das espécies, Thomas Arnold, de acordo com Tubino (1999), sofreu forte influência de Darwin, o que pode explicar a tentativa do cientista de emprestar ao esporte um caráter utilitário. Arnold concebia o esporte com três características principais: de jogo, de competição e de formação, estando já os dois primeiros presentes no esporte na antiguidade. No entanto, a acepção dada a

essas características diferia da visão moderna, no sentido de que na antiguidade se entendia o corpo e a alma unificados, enquanto que Thomas Arnold entendia o corpo como “[...] um meio para a moralidade, definindo o esporte como um auxiliar do corpo” (TUBINO, 1999, p.17).

Complementando as ideias, Gebara (2002) diz também que a identidade dos membros da burguesia, que se encontrava em franca expansão, também se estabeleceu por meio da participação em atividades ociosas, principalmente o esporte. Rubio (2002, p.4), igualmente, aponta para um possível desenvolvimento do esporte dentro da classe burguesa, inferindo que paralelamente às ações-soluções das autoridades em relação à preocupação com a saúde da população trabalhadora, existia a necessidade de atuar sobre a saúde dos jovens filhos da burguesia. Pensando num futuro próximo e entendendo os jovens burgueses como aqueles que viriam a “[...] ser os novos colonizadores do mundo”, tornava-se urgente desenvolver, também entre eles, bons hábitos de disciplina e de liderança. Assim, naquele momento, o esporte pareceu ser o cenário ideal para que fossem desenvolvidas noções de hierarquia, obediência, respeito e educação, além de aprimorar a ideia de competição, concorrência e rendimento.

Também para Bourdieu (1983) o esporte poderia, aparentemente, ser uma prática desinteressada para a burguesia, no entanto mostrava-se bastante conveniente no sentido de afirmar as virtudes viris dos futuros líderes. Concebido como um sistema capaz de desenvolver a coragem, a virilidade e o caráter, incutia ainda a vontade de vencer respeitando as regras (*fair play*), o que, para o autor, aparece como uma disposição cavalheiresca que se opõe à busca vulgar da vitória a qualquer preço.

Com isso, começa a haver, cada vez mais, a necessidade da adoção de regras e da institucionalização das disputas esportivas, ocasionando assim, um crescente interesse de outros grupos sociais pela prática do esporte. Surgem diferentes modalidades, com regras e lógica próprias, ligadas às entidades e organizações responsáveis pela divulgação, promoção e gestão do esporte em todos os seus aspectos, facilitando a pessoas de todas as classes sociais o acesso à prática esportiva. Essa forma de organização, para Tubino (2011, p.19) indica a necessidade de associação no esporte, no sentido de “[...] reunir condições materiais necessárias para que seja apresentado um sentido de democracia interna na organização esportiva.”

Nessa direção, Matsubara e Godoi (2011) indicam que o interesse comum pela prática esportiva veio a influenciar o aparecimento de clubes esportivos, com origem no associacionismo inglês. Os autores trazem também a origem das ligas e federações esportivas no associacionismo clubístico, bem como a organização no âmbito do esporte como atividade de lazer.

Mas foi somente no final do século XIX que o Barão Pierre de Coubertin, preocupado em criar um modelo de reforma social por meio da educação e do esporte, assume a tarefa de “[...] organizar uma instituição de caráter internacional capaz de cuidar daquilo que seria uma atividade capaz de transformar a sociedade daquele momento: o esporte” (RUBIO e MESQUITA, 2011, p.21). Idealizador dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, o Barão de Coubertin começa, a partir daí, a entender e a pensar no esporte, de forma mais efetiva, como um elemento verdadeiramente educativo.

Educador, pensador e historiador, Coubertin acreditava no esporte como uma importante ferramenta de educação para a juventude, preocupando-se, segundo Rubio (2009), em valorizar a competição leal e sadia, o culto ao corpo e à atividade física, valorizando, sobretudo, a participação nas competições e não apenas a vitória. Rubio e Mesquita (2011) afirmam que com a descoberta de sítios arqueológicos na Grécia, que desvendaram uma série de acontecimentos relativos aos Jogos Olímpicos da Antiguidade, o Barão de Coubertin apresenta o projeto de reinvenção dos Jogos Olímpicos em novembro de 1892, manifestando seu desejo de internacionalizar o esporte, entendendo que este possuía uma linguagem universal.

Juntamente aos Jogos Olímpicos, idealizado também por Coubertin, nasce o Movimento Olímpico, tendo no Olimpismo seu conjunto de valores pedagógicos e filosóficos. O Movimento Olímpico surge, então, com o foco de revalorizar aspectos pedagógicos do esporte, “[...] mais do que assistir à conquista de marcas e quebras de recordes” (RUBIO e MESQUITA, 2011, p.19).

Assim, Rubio (2009, p.11) afirma que o Olimpismo é entendido

como uma filosofia de vida que exalta e combina em equilíbrio as qualidades do corpo, espírito e mente, unindo esporte com cultura e educação. O Olimpismo visa criar um estilo de vida baseado no prazer encontrado no esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito aos princípios éticos fundamentais universais...

A autora também afirma que o segundo princípio fundamental do Olimpismo se propõe a “[...] colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmonioso do homem,

na perspectiva de encorajar o estabelecimento de uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana” (p.12), podendo contribuir para a construção de um mundo melhor e mais pacífico. O Olimpismo ainda defende o esporte como meio de educação da juventude que, praticado sem discriminação, promove o espírito de amizade, solidariedade e *fair play*, sendo direito de todo o cidadão.

Desde o início do Movimento Olímpico, no final do século XIX, o Barão de Coubertin não pensava em criar meramente uma competição esportiva, mas sim uma prática norteada por princípios éticos, educativos e morais, estimulando o esporte para todos, o desenvolvimento sustentável, a proteção ao atleta e a promoção da cultura. O Barão acreditava que era possível conciliar esporte, educação e cultura, com harmonia entre o corpo e a mente, excelência em si mesmo, integridade nas ações, respeito mútuo e alegria no esforço (RUBIO, 2009).

Na mesma época, segundo Rubio e Mesquita (2011), proliferaram e se estabelecem organizações de cunho internacionalista, em que o principal objetivo é a promoção da paz, buscando a resolução de conflitos pela via da razão e das leis. Coubertin viu dentro dessa lógica que a competição esportiva poderia representar uma disputa sem o uso da violência, caracterizando-se como uma forma racionalizada de conflito.

Dessa maneira, a primeira edição dos Jogos Olímpicos Modernos ocorreu em 1896, em Atenas, e para Coubertin deveriam refletir o modelo grego, evidenciando não apenas a competição, mas trazendo também elementos culturais como a música, a dança e a poesia. Rubio (2009), no entanto, afirma que para que os Jogos Olímpicos pudessem ser considerados como um evento internacional de grande porte foram necessários quase vinte anos, pois a princípio eram caracterizados apenas como o encontro de poucas pessoas que praticavam esporte. Com apenas 295 atletas e 13 países, a primeira edição dos Jogos Olímpicos seguiu a tradição grega e as tendências da sociedade da época e não teve a participação de mulheres nas competições.

A participação das mulheres nos Jogos Olímpicos, segundo Rubio (2009), teve resistência desde a antiguidade. A autora diz que na Grécia antiga as mulheres, assim como os escravos, não tinham acesso a escola e ao ginásio, local onde se ensinava o esporte e se treinava os atletas para os Jogos. Nesta sociedade, as mulheres desempenhavam funções somente no contexto familiar, possuindo uma posição de

dependência em relação ao marido. Aristóteles, um dos principais filósofos deste período, concebe a mulher com uma inferioridade intelectual e entende que seu papel social era exercido em casa, sem exceder as dimensões de esposa e mãe. Além disso, o filósofo julga a mulher como um ser incompleto e frágil, afirmando que, assim como os escravos, possui alma diferente da do homem, naturalmente livre (SANTOS, 2006).

A análise deste contexto permite uma melhor compreensão da posição da mulher na sociedade Grega e nas suas relações familiares, onde fica claro que era submissa ao marido e considerada inferior. Vivendo apenas dentro dos limites da esfera doméstica, é natural que não tivesse permissão para a prática do esporte, não sendo admitida no ginásio ou em qualquer outro espaço público. Assim, na reedição dos Jogos Olímpicos, no final do século XIX, Coubertin manteve o princípio grego usando, entretanto, argumentos médicos. O Barão vetou a participação feminina sob a alegação de que as mulheres eram fisicamente frágeis e de que não suportariam o excesso de pressões de uma competição, acreditando que “[...] a força, a virilidade, a coragem e a moralidade fossem valores apenas masculinos” (RUBIO, 2009, p.51).

Somente quatro anos mais tarde, nas Olimpíadas de Paris, as mulheres foram aceitas nos jogos, fato relacionado, segundo Rubio (2009), à cidade ser reconhecidamente considerada o berço do movimento feminista pelo direito ao voto e condições iguais de trabalho. A entrada das mulheres nesta edição dos Jogos Olímpicos foi contra a apreciação do Barão de Coubertin, que acreditava que as tradições da antiga Grécia deveriam ser mantidas. Contrariando a vontade de Coubertin, 11 mulheres competiram, participando apenas das modalidades de tênis e golfe, modalidades essas consideradas esteticamente belas e sem contato físico entre as participantes.

Percebe-se que a entrada das mulheres no universo esportivo e, mais precisamente nos Jogos Olímpicos, acontece em um momento de mudanças sociais no sentido de maior igualdade entre os gêneros, o que para Tralci Filho e Araujo (2011, p. 35) são entendidas como “[...] tentativas de romper as barreiras do espaço privado em direção ao espaço público por meio do esporte, mais especificamente do esporte olímpico”. Os autores ainda afirmam que o esporte se destaca por seu papel emancipador, onde a crescente visibilidade desse fenômeno opera como uma vitrine da emancipação feminina.

As notáveis questões de gênero nesse novo cenário, para Melo (2010, p.111), indicam que, em sua essência, o esporte é idealizado basicamente para homens, funcionando como uma “escola de masculinidade” e explicitando os “[...] novos comportamentos socialmente esperados dos homens.” No entanto, alerta o autor, as mulheres conseguem encontrar na atividade esportiva um extraordinário contexto para conquistar maior espaço social e, ao mesmo tempo, pleitear maior presença no cenário público.

O acesso feminino aos esportes, no entanto, não transcorreu de forma absolutamente tranquila. Embates pela inclusão de mulheres em determinadas provas e modalidades esportivas nos Jogos Olímpicos retratam o longo processo pelo qual o gênero feminino transcorreu dentro do esporte até os dias atuais. Além disso, a forma como o esporte era praticado e os resultados obtidos eram vistos de maneiras bastante distintas entre homens e mulheres. Tralci Filho e Araujo (2011, p. 36) relatam, por exemplo, que a exaustão física observada após uma prova de atletismo para os homens era vista como “[...] um gesto nobre de total entrega”, enquanto que para uma mulher “[...] demonstrava de forma cabal que o esporte era coisa para homem.”

Os autores ainda apontam para uma possível relação do feminismo com as práticas esportivas, associando a presença de ativistas em organizações esportivas femininas que, por sua vez, exerciam pressões sobre os órgãos esportivos internacionais, com o intuito de promover a igualdade entre mulheres e homens no esporte.

Na esteira dos autores, também Goellner (2013, p.49) traz a ideia da relação da inserção das mulheres no esporte com os movimentos sociais feministas, afirmando que os “[...] feminismos reclamaram às mulheres a sua condição de sujeito no esporte, analisando-o como um espaço político e, conseqüentemente, um lugar de resistência e transformação das relações de gênero.” A autora, no entanto, coloca que a produção historiográfica acerca das questões de gênero e esporte põe sob suspeita a representação da fragilidade feminina, trazendo a presença das mulheres em diferentes dimensões dessa prática cultural, embora não existam registros oficiais.

A inserção das mulheres no esporte, tecida historicamente, perpassa por questões biológicas, sociais, culturais e, fundamentalmente, pelas construções de estereótipo dos gêneros. Vargas (2006, p.126) diz que o gênero “[...] é visto como algo que justifica as diferenças para além do biológico, mas que mantém o sexo como referência explicativa”. Assim, o autor explica que o determinismo biológico conseguiu

estabelecer as causas das diferenças entre homens e mulheres, amparado na medicina e nas ciências biológicas, que por muito tempo “[...] subsidiaram as normas sociais quanto às relações de gênero”.

Também Zeferino, Barletto e Salles (2013) ao referirem a participação das mulheres no esporte universitário, já em meados do século XX, apontam para a definição de práticas específicas para os gêneros, demarcando-o como um domínio eminentemente masculino. Enquanto ao corpo do homem, másculo e agressivo, destinavam-se os esportes coletivos, de contato físico, as lutas e a competição, às mulheres admitia-se portar bandeiras, jogar voleibol, nadar e praticar ginástica, com o propósito bem determinado: gerar um corpo saudável, fértil e feminino. Os autores (p.13) afirmam que no processo de sistematização do esporte universitário “[...] os corpos foram organizados não pela diferença biológica ou anatômica em si, mas, pelos múltiplos discursos de feminilidade e masculinidade construídos em torno destas diferenças.”

Percebe-se que meio século após a primeira edição dos Jogos Olímpicos Modernos, as ideias que norteavam as práticas esportivas e a participação das mulheres no esporte ainda se mantinham praticamente as mesmas. Portanto, seria natural pensar que a resistência à entrada das mulheres no universo esportivo estaria embasada em elementos socioculturais, ancorados, por sua vez, em teorias originadas na biologia.

Atualmente, grande parte das modalidades esportivas permite a participação de ambos os gêneros, guardando ainda, em alguns casos, diferenças nas regras. Algumas exceções podem ser indicadas, como é o caso da Ginástica Rítmica, que preserva essas características até os dias de hoje, sendo, em nível competitivo, praticada exclusivamente por mulheres. Portanto, torna-se claro que a inserção e participação das mulheres no esporte, bem como a adoção de regras específicas, coincide com processos de transformações sociais, culturais e de relações entre os gêneros.

Elias (1992, p.43) ancora sua teoria sobre a evolução do esporte no que chama de “[...] demonstração de mudanças realizadas na estrutura da personalidade social”, onde aponta para a direção do processo de civilização. A teoria do autor constata que para a observação e compreensão das características específicas dos esportes é necessário realizar uma abordagem sob a perspectiva do desenvolvimento. Assim, sob a ótica de Elias, o desenvolvimento do esporte está permeado pelo processo

civilizatório da humanidade, em que o refinamento de maneiras, a transformação do código de conduta e a sensibilização em relação à violência orientam as mudanças nas formas de prática, jogo e competição.

Assim sendo, Elias (1992) encontra aproximações entre o desenvolvimento e as características do esporte e as mudanças de hábitos das pessoas e das sociedades por elas constituídas. O autor acredita que, ao longo do século XX, as formas altamente regulamentadas de competições físicas assumem a representação simbólica da maneira não violenta e não militar da competição entre Estados, onde inclui o esforço do atleta e exclui ações violentas de agressões aos competidores.

Com isso, mais uma vez Elias (1992) se reporta ao processo de civilização, desta vez inserido nos jogos e nas competições esportivas, onde a restrição da violência é alcançada por meio de regras sociais e elevado autocontrole.

Seria importante pensar, a partir da teoria de Elias, que modelos de comportamento humano moveram-se e ainda movem-se em determinada direção, a partir de padrões socialmente estipulados. Portanto, os deslocamentos do esporte dentro da sua trajetória acompanharam e, de certa forma, continuam acompanhando os modelos sociais e culturais vigentes de cada época e contexto histórico.

Importante também seria mencionar de que maneira o esporte, ao longo do século XX, serviu como ferramenta a objetivos políticos e propagandas ideológicas. Um exemplo evidente foram os Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936, onde Hitler fez uso da Olimpíada, procurando demonstrar o poder de seu regime e a supremacia da raça ariana. Embora a estratégia Hitlerista tenha fracassado, com o atleta negro norte-americano Jesse Owens conquistando quatro medalhas de ouro nesta edição dos Jogos olímpicos, a potência do esporte como promotor e divulgador de sistemas políticos foi claramente observada por todos os países. A disputa entre os Estados Unidos e a União Soviética, durante a Guerra Fria, também pode ser trazida como exemplo. A estrutura montada pelos dois países traduz como a competição esportiva entre Estados era utilizada numa tentativa de demonstrar a superioridade de ideologias e regimes políticos (TUBINO, 2011).

A partir de 1964, documentos filosóficos internacionais tiveram forte influência na reconceituação do esporte, como, por exemplo, o Manifesto Mundial do Esporte, editado pela Unesco. Este documento reconheceu o esporte para além do rendimento, mostrando outras formas de prática, como o esporte na escola e o esporte de tempo livre, aberto para todos (TUBINO, 2011).

Atualmente entende-se que os estudos da sociedade trazem o esporte entre os temas mais discutidos, uma vez que o fenômeno esportivo, assumindo uma série de significações e em constantes transformações, pode estar relacionado a uma vasta gama de situações, ambientes e grupos sociais.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO FENÔMENO ESPORTIVO

Tubino (1999, p.13) considera o esporte um “[...] fenômeno profundamente humano, de visível relevância social na história da humanidade e intimamente ligado ao processo cultural de cada época”, afirmando que a existência do esporte está diretamente subordinada à existência da competição.

Desenvolvido em diversos grupos, instituições e por meio de diferentes condições, o esporte aparece, de acordo com Stigger (2002), como um tema de interesse também de profissionais vinculados à investigação sociológica, que passaram a analisá-lo a partir de diversos olhares, em função de sua repercussão e importância social.

As dimensões alcançadas pelo esporte se tornaram de tal forma abrangentes, que passou a se fazer necessário definir em que contexto está sendo praticado, afim de melhor significá-lo. Na sociedade moderna, embora amplamente conhecido e popularizado, o esporte pode apresentar uma gama vasta de definições. Apesar de ser entendido, entre outras acepções, como fenômeno social, prática corporal ou atividade física, reduzir o termo esporte a um único conceito exige, segundo Barbanti (2006), que muitas de suas conotações sejam eliminadas e seus significados limitados para que se possa restringir seu uso.

Nessa direção, para Rechia et al. (2015) o esporte pode ser compreendido por meio de um conceito polissêmico, em função de possuir muitos sentidos e significados, concebidos pelo universo social em que os indivíduos estão inseridos, elementos temporais, crenças e culturas.

O esporte, segundo Melhem (2012, p.36), por contemplar em si mesmo a questão do existir, deve ser discutido como um fenômeno onde sempre estarão presentes “[...] as relações humanas e tudo aquilo que delas possa surgir como vivido, sentido, realizado e significado”. A autora destaca ainda o esporte como fenômeno complexo, pois exige na sua constituição diversidade de elementos, conhecimentos e multiplicidade de áreas interligadas.

Barbanti (2006) apresenta três condições que devem ser consideradas para que se possa desenvolver uma definição de esporte: a primeira refere o esporte a tipos específicos de atividades, a segunda afirma que o esporte depende das condições sob as quais as atividades acontecem e a terceira diz que o esporte depende da orientação subjetiva dos participantes envolvidos nas atividades. Nesse sentido, Marques, Almeida e Gutierrez (2007, p.225) entendem que o fenômeno esportivo terá sua prática direcionada pelos indivíduos participantes, “[...] que dão diferentes sentidos às ações de acordo com seu papel social, intenções, expectativas e conhecimentos.”

Também Stigger (2009) percebe que o esporte enquanto prática social é suscetível a apropriações diferentes, em distintas realidades, quando praticado por grupos sociais particulares. Dessa maneira, as práticas esportivas, para o autor, não podem ser analisadas de forma homogênea, passando a ter diferentes significados e uma perspectiva multicultural, com características próprias de seus praticantes e do contexto cultural em que estão inseridas. Sob esse ponto de vista, é possível compreender que diferentes protagonistas irão ocupar um lugar ativo de criação e recriação de suas práticas culturais, trazendo a ideia do que Bourdieu (2004, p. 213-214) chama de efeito de apropriação, que

faz com que, a todo momento, cada uma das "realidades" oferecidas sob o nome de esporte seja marcada, na objetividade, por um conjunto de propriedades que não estão inscritas na definição puramente técnica, que podem até ser oficialmente excluídas dela, e que orientam as práticas e as escolhas (entre outras coisas, dando um fundamento objetivo aos juízos do tipo "isso é coisa de pequeno burguês" ou "coisa de intelectual", etc.). Assim, a distribuição diferencial das práticas esportivas resulta do estabelecimento de uma relação entre dois espaços homólogos, um espaço das práticas possíveis, a oferta, e um espaço das disposições a serem praticadas, a procura: do lado da oferta, temos um espaço dos esportes entendidos como programas de práticas esportivas, que são caracterizadas, em primeiro lugar, em suas propriedades intrínsecas, técnicas (isto é, em particular, as possibilidades e sobretudo as impossibilidades que eles oferecem à expressão das diferentes disposições corporais), e, em segundo lugar, nas suas propriedades relacionais, estruturais, tal como se definem em relação ao conjunto dos outros programas de práticas esportivas simultaneamente oferecidas, mas que só se realiza plenamente num dado momento, recebendo as propriedades de apropriação que sua associação dominante lhes confere, tanto na realidade como na representação, através dos participantes modais, em relação a uma posição no espaço social.

Complementando as ideias de Bourdieu, Rubio (2002, p.3) diz ainda que “não se pode estudar e analisar o fenômeno esportivo alheio ao movimento e organização sociais presente ou sem considerar a influência dos meios de comunicação de massa na produção desse espetáculo”. A autora afirma também que na sociedade

contemporânea o esporte é um fenômeno cultural de grande complexidade e importância, podendo difundir “[...] inúmeras manifestações latentes nos diversos grupos sociais.”

Concordando com Rubio, Bracht (2005, p. 9-10) diz que

não é de todo equivocada a afirmação de que o esporte é um dos fenômenos mais expressivos da atualidade. Sem dúvida, o esporte faz parte hoje, de uma ou de outra forma, da vida da maioria das pessoas em todo o mundo. Tão rápido e tão "ferozmente" quanto o capitalismo o esporte expandiu-se pelo mundo todo e tornou-se a expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento. Hoje ele é, em praticamente todas as sociedades, uma das práticas sociais que reúne a unanimidade quanto à sua legitimidade social.

Com regras e lógicas próprias e sem uma trajetória linear na sua evolução, o esporte, para Boudier (1983), passou a constituir-se em um campo social autônomo e legítimo, onde as disputas internas e as condições das relações dos sujeitos determinam suas circunstâncias e alterações. Assim, se dá a “[...] constituição de um campo de práticas específicas que é dotado de suas lutas próprias, suas regras próprias, e onde se engendra e se investe toda uma cultura ou uma competência específica” (BOURDIEU, 1983, p. 137). Portanto, segundo a teoria do autor, forma-se um sistema de instituições e de agentes ligados ao esporte que tem a tendência de funcionar como um campo.

[...] segue-se daí que não se pode compreender diretamente os fenômenos esportivos num dado momento, num dado ambiente social, colocando-os em relação direta com as condições econômicas e sociais das sociedades correspondentes: a história do esporte é uma história relativamente autônoma que, mesmo estando articulada com os grandes acontecimentos da história econômica e política, tem seu próprio tempo, suas próprias leis de evolução, suas próprias crises, em suma, sua cronologia específica (BOURDIEU, 1983, p.137).

A compreensão do fenômeno esportivo, sob a luz da teoria de Bourdieu está vinculada ao entendimento da constituição dos campos. Para Bourdieu (2007, p.105-106), “[...] a constituição do campo enquanto tal é correlata ao processo de fechamento em si mesmo”. Dessa forma, o campo esportivo estaria permanentemente vulnerável às disputas e interesses específicos dos diferentes agentes e grupos sociais que o compõem. A análise do autor prevê, ainda, a existência de interesses e de objetos de disputa em um campo social, onde se estabelece a confrontação entre os sujeitos implicados, que não se dá em condições de igualdade, podendo haver distinções dos agentes sociais a partir do montante de capital envolvido (capital econômico, capital social, capital simbólico, capital cultural).

Na concepção do autor (1987, p.3-4) “o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional” que se constitui a partir da descoberta dos “[...] poderes ou formas de capital que são ou podem tornar-se eficientes”, dentro da luta (ou competição) pela apropriação de bens. A estrutura deste espaço é formada pela distribuição das várias formas de capital, capazes de conferir força, poder e conseqüentemente, lucro para seu detentor.

Nesse prisma, estratégias vinculadas a diferentes tipos de capital são elaboradas pelos indivíduos pertencentes a um determinado campo com o objetivo de conservar ou melhorar sua posição social. Assim, o capital para Bourdieu representa uma metáfora que indica vantagens, não apenas econômicas (como dinheiro e bens), mas passa a ser um recurso de poder reconhecido e utilizado como troca a outros recursos. Portanto, saberes, conhecimentos, capacidades culturais específicas e diplomas podem representar, na compreensão do autor, um capital cultural, assim como relações sociais podem indicar um capital social. O conceito de capital cultural em Bourdieu indica que a cultura atua sobre a condição de vida dos indivíduos, assim como o capital social pode se construir de acordo com a capacidade de uma pessoa, um grupo social ou uma rede de relações de troca de capital. Para o autor, a divisão desigual das distintas formas de capital pode explicar as diferentes estratégias adotadas por cada ator nas disputas dentro de um campo.

Deste modo, a maneira como os agentes irão atuar e as estruturas das relações estarão inteiramente relacionadas à posição do indivíduo ou da instituição dentro do campo, entendendo-se que a importância de cada um estará vinculada ao montante de seu capital, que poderá tomar várias configurações. Para Bourdieu (2008, p.63-64) “as estratégias dos agentes e das instituições que estão envolvidos nas lutas [...], dependem da posição que eles ocupem na estrutura do campo, isto é, na distribuição do capital simbólico específico, institucionalizado ou não (reconhecimento interno ou notoriedade externa) [...].”

Assim, em um primeiro momento os agentes são distribuídos no espaço social geral de acordo com o volume global do capital que possuem, para, na sequência posicionarem-se de acordo com a sua composição de capital, isto é, de acordo com o peso relativo do seu capital total em relação às várias formas de capital, especialmente econômico e cultural. Em uma terceira dimensão, os agentes se distribuem de acordo com a evolução no tempo do volume e da composição de seu capital, isto é, de acordo com a sua trajetória no espaço social (BOURDIEU, 1987).

Deste modo, Bourdieu entende que a posição social ou o poder não são dependentes unicamente do acúmulo de dinheiro ou do prestígio alcançado, mas sim da articulação de sentidos que podem ser atribuídos a estes elementos dentro de um contexto específico. Com isto, existe uma relação direta entre a legitimidade e as demarcações internas do campo, onde estará presente um poder capaz de exercer sua ação diretamente sobre este campo.

No campo esportivo, por exemplo, o talento para o esporte pode ser entendido como um capital simbólico acumulado, no sentido de dar prestígio e honra ao atleta, podendo, inclusive, ser considerado mais legítimo que o capital econômico, em função de não poder ser comprado. Ao mesmo tempo, o campo esportivo pode também gerar um capital social no momento em que produz importantes relações tanto individuais, quanto em grupos. A definição de capital social do autor está no acesso a uma agregação de recursos que possuem ligação com uma rede de relações de reconhecimento e inter-reconhecimento dos membros de um campo. Por conseguinte, o volume de capital social de um indivíduo estará associado à extensão da rede de relações que poderá mobilizar, bem como ao volume das distintas formas de capital acumulado (econômico, cultural e/ou simbólico). Assim, a trajetória do atleta dentro do campo esportivo favorece este acúmulo de capital a que Bourdieu se refere, a partir do momento em que seus resultados esportivos proporcionam um incremento da sua condição financeira e do seu prestígio, permitindo com isso, a ampliação do seu capital social.

Por outro lado, Bourdieu (2004, p.210) também afirma que “[...] o espaço dos esportes não é um universo fechado sobre si mesmo”, pois se situa dentro de um universo de práticas e consumos, que por si próprios estão estruturados e constituídos como sistema. Portanto, embora se justifique abordar as práticas esportivas como um espaço autônomo, é importante não se perder de vista a noção de que este é um espaço de forças que não se aplicam só a ele. O autor diz que a transição do esporte como uma prática que era reservada à elite para o esporte-espetáculo, voltado às grandes massas espectadoras, foi pautada por processos econômicos que causaram a alteração das relações de poder no interior desse campo.

Esse esporte espetáculo a que Bourdieu se refere está intimamente ligado ao conceito de competição. O divertimento e a atração das multidões só poderão ser viáveis, dentro da lógica que se apresenta o esporte espetáculo, se houver a disputa e a concorrência. A rivalidade, o antagonismo, o combate, parecem ser elementos

essenciais para atrair o interesse das massas, transformando o atleta vitorioso em um mito-herói com capital simbólico e influência nas relações de poder dentro do campo esportivo.

Barbanti (2006.p.55), afirma que muitos sociólogos ligados ao esporte o definem como uma “[...] forma de competição que ocorre sob condições formais e organizadas”, confirmando o esporte como “[...] uma atividade física competitiva que é institucionalizada.” Assim, definir a competição junto ao esporte, compreendendo que ambos estarão em uma relação indissociável, poderá melhor auxiliar na compreensão do significado do fenômeno esportivo:

Competição neste caso é definida como um processo através do qual o sucesso é medido diretamente pela comparação das realizações daqueles que estão executando a mesma atividade física, com regras e condições padronizadas (BARBANTI, 2006, p.55).

A competição, portanto, passa a ser um fim para o esporte espetáculo, onde grande parte dos objetivos da prática esportiva são traçados com vistas a esse propósito. A partir de regras padronizadas e programas de competições, atletas e treinadores passam a desenvolver estratégias e planejamentos de treinos para aumentar suas chances de sucesso, formalizando e sistematizando a aprendizagem das habilidades esportivas, à medida que as exigências da atividade tornam-se mais complexas.

Percebe-se, com as ideias dos autores, que a concepção no esporte poderá envolver uma série de elementos que irão permear o próprio significado deste fenômeno para seus praticantes. Além disto, o conceito de esporte só poderá ser elaborado quando este for compreendido dentro de uma estrutura social específica. Sendo assim, para sintetizar o esporte a uma única definição é necessário que se estabeleça alguns balizamentos sociais, estruturais e conceituais a fim de se evitar equívocos.

Tubino (2011) afirma que analisar o fenômeno esportivo fora das suas perspectivas sociais pode levar a uma visão anacrônica e reducionista do esporte, observando que três dimensões, condicionadas reciprocamente, devem ser consideradas: o esporte performance, o esporte educação e o esporte participação.

O esporte performance, também chamado de esporte de rendimento, traz consigo, segundo o autor, os desígnios de êxito e vitória. Tem como exigência uma complexa organização e consideráveis investimentos financeiros, praticado principalmente pelos chamados "talentos esportivos". Nessa dimensão do esporte,

existe um compromisso diário e estafante, implicando em uma rotina rigorosa de treinamentos, onde o detalhe na execução de cada movimento deve ser corrigido e aperfeiçoado. O esporte-performance, capaz de propiciar os espetáculos esportivos, tem como relevância social, segundo Tubino (2011), o envolvimento de recursos humanos especializados, o crescimento da indústria esportiva, a geração de turismo, entre outros elementos.

Da mesma forma, Marques, Almeida e Gutierrez (2007) diferenciam o esporte de alto rendimento e a atividade de lazer, considerando o primeiro uma atividade profissional enquanto pensam no lazer como prática amadora e heterogênea. Os autores consideram o esporte um fenômeno sócio cultural e apontam para o sentido da prática sendo definida pelo objetivo e significado que os participantes dão à atividade.

O esporte-educação deve consistir em uma prática com um fim eminentemente social e conteúdo fundamentalmente educativo, podendo ser compreendido como uma manifestação educacional. Esta dimensão do esporte deve vincular-se obrigatoriamente a três áreas de atuação pedagógica: integração social, desenvolvimento psicomotor e atividades físicas educativas. O esporte pode ser então, um dos meios mais efetivos de formação dos jovens: "a prática esportiva como educação social será indispensável no desenvolvimento de suas personalidades e imponderável nos seus processos de emancipação" (TUBINO, 2011, p.37).

Entretanto, enquanto Tubino (2011) aponta como um equívoco o entendimento do esporte-educação como um ramo do esporte-performance, Melhem (2012, p.35), afirma que mesmo no esporte de alto rendimento existirão questões que o identificarão como um recurso formador, educador e transformador da condição humana, possibilitando o resgate de distintos "[...] componentes do fazer humano a partir do rendimento esportivo como a ética e a moralidade". A autora traz ainda a ideia de que o treinador ocupa também o lugar de educador, principalmente nas fases de aprendizagem e iniciação esportiva, devendo preocupar-se com valores, princípios e modos de comportamento do atleta.

Vargas (2006), no entanto, alerta para uma perda do aspecto educacional dentro do esporte competitivo de alto rendimento, onde recordes e lucros financeiros aparecem em primeiro plano:

Mas onde fica o esporte-educação nessa história de recordes, de cifras astronômicas e multidões manipuladas? Aparentemente, a educação foi alijada da prática do esporte ou colocada em segundo plano como um convidado indesejado (VARGAS, 2006, p.93).

Contrapondo Vargas, Nogueira (2014) diz que os elementos educacionais do esporte não se afastam do esporte de rendimento e da melhora do desempenho, bem como não excluem a formação de equipes, a participação de torneios ou campeonatos.

No conceito de esporte educacional há a tentativa de aperfeiçoamento técnico e tático, a melhoria de eficiência e eficácia dos movimentos e o trabalho com valores como responsabilidade, obediência às regras, disciplina, companheirismo, saber ganhar e perder, etc. O esporte educacional defende até mesmo o papel das escolas na descoberta e formação de talentos esportivos, reconhece e reivindica um lugar para a mídia esportiva como um importante aliado tanto para a massificação como para a democratização do esporte (NOGUEIRA, 2014, p.19).

Nogueira (2014, p.14) faz uma crítica à polissemia criada pela ausência de diálogo entre as dimensões educacionais e de rendimento, que “[...] ao invés de contribuir para um entendimento mais aprofundado das práticas esportivas, apresenta dificuldades analíticas”. A causa destas dificuldades, segundo o autor, está no fato de características como treinamento, competição, normatizações e aspectos técnicos e táticos serem frequentemente entendidas como componentes exclusivos da dimensão de rendimento.

O autor reconhece o fenômeno esportivo como o produto das ações e intervenções humanas, entendendo que os mesmos elementos presentes no esporte de rendimento estão também no esporte educacional. Para isso, se faz necessário compreender que o esporte “[...] perde seu caráter estabelecido, dado, natural, para dar espaço ao caráter histórico dos processos, das relações sociais, dos modos de comunicação, dos conteúdos e conhecimentos apresentados e produzidos pelas e para as práticas esportivas” (NOGUEIRA, 2014, p.20).

O esporte-participação, como última dimensão a que se refere Tubino (2011), tem como princípio o prazer lúdico, com o objetivo de proporcionar bem-estar social aos praticantes. Esta dimensão possui relações muito próximas com o lazer e suas atividades devem ocorrer em espaços não comprometidos com as obrigações da vida diária. As principais finalidades são a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais, sendo desenvolvido sem compromisso e sem cobranças.

Assim, entendendo o fenômeno esportivo como um campo social legítimo, que pode ser concebido de distintas maneiras, por meio de diferentes dimensões sociais, torna-se imperativo contextualiza-lo dentro deste estudo, no sentido de delimitar o uso de seus significados. Sabendo que os participantes poderão direcionar suas práticas a partir de disposições, culturas, valores, interesses e circunstâncias particulares, parece importante demarcar de forma clara em que terreno o esporte estará localizado nesta pesquisa. Com isto, opta-se por tratar do esporte de alto rendimento como base para uma tentativa de definição deste fenômeno, buscando apresentar elementos que possam defini-lo de maneira mais precisa.

### 2.3 O ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

*O Homo Sportivus* não está isento do delírio das paixões, já que o cosmos do esporte é notadamente o eterno conflito bipolar, entre o possível e o impossível, entre o biologicamente concebível e a transgressão das fronteiras fisiológicas, entre o conformismo e a vibração, entre a solidão e a ovação; entre a efêmera consagração e a diluição de sua imagem no espaço do tempo. Tudo isso ocorre tendo como palco a sociedade, impregnada de valores e circunstâncias. Se vislumbrarmos, por exemplo, a vida social de um atleta, é possível perceber o quão passageira é a glória da fama evidenciada no êxtase delirante das multidões apaixonadas. Entretanto o atleta em dados momentos é visto como um ser acima da hominização, um privilegiado a quem os limites não são impostos (VARGAS, 2001, p. 20).

O autor, em sua definição de *homo sportivus*, traz uma síntese bastante apropriada de todos os elementos que constituem o esporte de alto nível e a vida de um atleta de alto rendimento. Os limites do corpo e da mente, o êxito e o fracasso, as relações com o público e a fama, são parte integrante e indissociável da realidade esportiva de alto nível. Confundir o atleta com um ser “acima da hominização” é fato recorrente entre o grande público, que o transforma em uma figura mítica. A performance, a habilidade, a genialidade, o corpo forte e atlético aparecem como produtos do fenômeno esportivo de alto rendimento e que levam a sociedade a ver o atleta como um ser superior, convertendo-o em um símbolo.

Existe, no entanto, outro lado que o público não vê e que não se apresenta tão fascinante. A vida do atleta nos bastidores, fora dos holofotes e longe do olhar das grandes multidões é carregada de uma rotina estafante, com práticas contínuas e treinamentos exaustivos. O convívio com a dor permanente, com os limites do próprio corpo e com uma série de tensões emocionais, próprias do universo competitivo e

performático, faz parte da rotina diária do atleta que tem como objetivo a conquista de títulos e medalhas.

Amblard e Cruz (2013) trazem a resiliência (superação ou adaptação diante de uma dificuldade) como elemento presente na rotina de atletas de alto nível, argumentando que a permanência no esporte pode estar associada à persistência e ao enfrentamento de obstáculos, como os citados.

Seria importante aqui, procurar delimitar quais as características mais marcantes e/ou importantes para uma definição de um atleta de alto rendimento. Moraes e Medeiros Filho (2009, p.429) definem o atleta com alto nível performático (*expert*) como aquele que possui “[...] capacidades físicas altamente desenvolvidas devido a muito treinamento e herança genética.” Além disso, para os autores, em relação aos elementos técnicos e táticos, este atleta deverá possuir excelentes padrões de movimento, conseguindo tomar decisões de maneira mais rápida e eficiente do que atletas de nível mediano. Atletas *experts* possuem maior controle emocional e habilidades mentais mais desenvolvidas, observando também um bom desenvolvimento da capacidade de refocalização e controle da ansiedade.

Swann, Moran e Piggott (2015) afirmam que durante muito tempo houve considerável inconsistência e confusão na definição do atleta de elite, o que tem implicações para estudos realizados nesta área e para o campo como um todo. Em um empenho para compreender os processos cognitivos e neurais que fundamentam tais habilidades excepcionais, os pesquisadores em disciplinas como psicologia cognitiva, psicologia do esporte, desenvolvimento e aprendizagem motora, cinesiologia e neurociência têm desenvolvido um campo de inquérito interdisciplinar que se preocupa com o estudo científico da especialização esportiva.

Com isso, Swann, Moran e Piggott (2015) indicam estudos que evidenciam que atletas de alto rendimento se diferem consistentemente dos iniciantes em relação ao domínio de uma variedade de elementos perceptivos, cognitivos e a aspectos estratégicos de comportamento. Assim, o atleta especialista tem uma base extensa de conhecimento e informações específicas da sua modalidade, estando habituado a usar esse conhecimento eficiente para identificar, lembrar e manipular informações relevantes em seu esporte específico.

No entanto, os autores alertam para uma inconsistência entre os pesquisadores da especialização esportiva e alto rendimento no que diz respeito aos critérios utilizados para definir o termo atleta de "elite" ou "*expert*". Apesar da aceitação

generalizada de que um atleta de alto nível não se forme com menos de 10 anos de prática e treinamento, os termos "elite" e "*expert*" têm sido atribuídos a atletas com menos de dois anos de prática acumulada. Para os autores esses termos foram aplicados de uma forma bastante descuidada para amostras muito heterogêneas, como por exemplo, campeões olímpicos, atletas de colégio, membros de seleções nacionais e atletas que simplesmente faziam parte de uma equipe competitiva. Com isso, Swann, Moran e Piggott (2015) alegam que tal imprecisão nos critérios utilizados para definir participantes como atletas "*expert*" ameaça a validade da investigação sobre a experiência no esporte.

Em seu estudo Swann, Moran e Piggott (2015) apresentam categorias para a definição de atletas de alto nível, aparecendo entre elas o nível competitivo internacional e/ou nacional, a experiência e o profissionalismo, o tempo de treinamento/frequência (média de 6.5 horas/dia e 15 vezes/semana), a participação em programas de desenvolvimento de talentos de elite, o alcance de objetivos específicos do esporte (a faixa preta nas Artes Marciais, por exemplo) e a quantidade de sucesso obtida pelo atleta (número de vitórias, por exemplo). Como esperado pelos pesquisadores, verificou-se uma ampla gama de definições, devendo esses achados serem colocados em contexto específico.

Para Maciel (2015) o esporte de alto rendimento deverá estar estruturado e orientado dentro da especificidade de uma tarefa, envolvendo o comprometimento e o esforço do atleta, caracterizando-se como esporte profissional.

Portanto, o atleta de alto rendimento, na maioria das vezes, tem no esporte sua profissionalização, embora para o autor, a carreira esportiva possa englobar distintas fases, desde a iniciação até o alto rendimento. A carreira esportiva pode ser definida como uma atividade dentro de um determinado esporte que tem como objetivo galgar altos níveis de desempenho em competições, sendo estabelecida do momento em que o indivíduo ingressa na prática esportiva até a sua aposentadoria como atleta.

Assim, com o intuito competitivo, a prática do atleta é voltada constantemente para a busca pela melhora de desempenho físico e técnico, exigindo-se enorme dedicação e excelentes condições materiais, indicando o que Bracht (2005) chama de um ambiente profissional. O esporte de alto rendimento, para o autor, é orientado pela lógica da comparação direta e pela verificação concreta de performances, onde o objetivo principal é a valorização do resultado.

Com isso, a exposição da performance do atleta de alto rendimento pelos meios de comunicação transforma o esporte no que Bracht (2005, p.17) chama de esporte-espetáculo, que segundo o autor, complementa a expressão alto rendimento. O autor aborda de forma crítica a característica central desta manifestação esportiva que faz do esporte uma “[...] mercadoria veiculada pelos meios de comunicação de massa”, pautado pelo princípio da vitória-derrota, superestimando o rendimento:

num esforço de síntese, podemos dizer que o esporte de alto rendimento ou espetáculo, aquele imediatamente transformado em mercadoria, tende, a nosso ver, a assumir (como já acontece em maior escala em outros países, como nos EUA) as características dos empreendimentos do setor produtivo ou de prestação de serviços capitalistas, ou seja, empreendimentos com fins lucrativos, com proprietários e vendedores de força de trabalho, submetidos às leis do mercado. Isso se reflete nos apelos cada vez mais frequentes à profissionalização dos dirigentes esportivos e na administração empresarial dos clubes (empresas) esportivos (esportivas) (BRACHT, 2005, p.18).

A partir do pensamento do autor, seria utópico imaginar o esporte de alto rendimento desvinculado do espetáculo esportivo e, conseqüentemente, dos meios de comunicação. Conceber o esporte espetáculo separado do mundo dos negócios, quando um evento esportivo de alto rendimento é capaz de atrair milhões de espectadores é quase impensável, uma vez que a utilização da imagem do atleta para a publicidade e a venda de produtos transformou o esporte, nesse contexto, como Bracht (2005) menciona, em mercadoria.

Bourdieu (1983) também se refere ao esporte espetáculo como mercadoria, dizendo que este, originado no esporte de alto rendimento, transformou-se em um “[...] produto comercial que obedece à lógica do mercado e, portanto, deve ser concebido de maneira a atingir e prender o mais duradouramente possível o público mais amplo possível” (BOURDIEU, 1997, p.124).

Vargas (2006) ressalta que, desde as suas origens, o esporte compreende uma prática, mas também espectadores, o que, com o surgimento das mídias eletrônicas, favoreceu a transformação do fenômeno esportivo em um produto e em um objeto de consumo. Com isso, o autor também traz a ideia de que o esporte transformou-se em uma mercadoria, passando a “[...] ser regido pelo desempenho, pela lógica da vitória a qualquer preço, por uma postura mercantilista”, entendendo o atleta como um produto a ser consumido pelo mercado: “o esporte-competição seria a matéria-prima do esporte-espetáculo e seu panteão de mitos e heróis” (VARGAS, 2006, p.93).

Em um mundo globalizado, em que as informações transitam em alta velocidade, a imagem do atleta herói atrelada a uma marca esportiva, passa a ser

uma importante ferramenta de comercialização, com valor de mercado. A personificação do mito, na figura do atleta, amplamente veiculada pelos meios de comunicação social, ganha espaço no universo da propaganda e marketing, servindo a interesses de origem financeira.

Com a vitória e o êxito aparecendo como aspectos fundamentais do esporte de alto rendimento, no sentido de produção do esporte espetáculo, o *fair play*, elemento presente na origem das práticas esportivas da burguesia e que pautou os valores olímpicos, cede lugar a outras representações. Rubio e Mesquita (2011) sintetizam o *fair play* como espírito esportivo, jogo limpo ou ética esportiva, definindo o termo como um conjunto de princípios éticos orientadores da prática esportiva, não somente do atleta, mas de todos aqueles que se envolvem com o espetáculo esportivo. De acordo com os autores o *fair play* estará embasado na formação ética e moral do esportista, que não fará uso de meios diversos à própria capacidade, com o intuito de superar seus adversários, incluindo substâncias de aumento de desempenho, subornos e qualquer outra forma ilícita que objetive a vitória.

O enfraquecimento do *fair play* nos grandes espetáculos esportivos é também discutido por Constantino (2013). O autor também segue afirmando (p.42) que “[...] a questão, que pode ser colocada, é a de saber até que limite pode ir o desporto e o espetáculo desportivo, face aos interesses econômicos e políticos envolventes, sem colocar em risco a sua própria identidade”.

A partir das ideias do autor surge a reflexão de que a prática orientada por princípios éticos, educativos e morais, a competição limpa, baseada nos valores olímpicos de Coubertin, cede espaço a outra lógica. Constantino (2013, p.42) segue dizendo: “o dinheiro é egoísta e não é limpo. O desporto é generoso e higiénico, poder-se-ia afirmar no último quartel do século passado. Aparentemente o mundo do desporto e o do dinheiro eram antagônicos.” Hoje, para o autor, o capital integrou-se ao esporte em função deste estar necessitado, vivendo um conjunto de dificuldades de ordem social, econômica e pelo abandono do Estado. O autor ainda argumenta que esse modo de legitimação generalizou-se rapidamente.

A valorização da competição e, conseqüentemente, da conquista por títulos e medalhas leva a uma reflexão sobre os caminhos que o alto rendimento pode tomar. No momento em que ganhar a qualquer preço passa a direcionar princípios, treinamentos e atitudes é preciso pensar nos rumos do esporte de alto rendimento e

até aonde o atleta será capaz de superar limites. Bourdieu (1997, p.126) alerta para a valorização exacerbada da competição e suas consequências:

Seria preciso enfim analisar os diferentes efeitos da intensificação da competição entre as nações que a televisão produziu através da planetarização do espetáculo olímpico, como o aparecimento de uma política esportiva dos Estados orientada para os sucessos internacionais, a exploração simbólica e econômica das vitórias e a industrialização da produção esportiva que implica ao *doping* e a formas autoritárias de treinamento.

Segundo Rubio (2002), nesta vertente esportiva a competição aparece como uma batalha de adversários reais ou simbólicos, que terão sempre o objetivo voltado à superação. Para tanto, a espetacularização do esporte se constituiu, ao longo do tempo, vinculada à evolução das práticas esportivas e às intervenções e alterações orientadas pelos próprios atores envolvidos. A autora diz ainda que o campo da competição esportiva vem se transformando em “[...] cenário de representação de atitudes heroicas de atletas que defendem uma equipe, cidade ou país” (RUBIO, 2002, p.3).

Sair vitorioso de uma competição é o objetivo primeiro de todo o atleta, assim como para seu treinador, que é ciente da importância da conquista de um título, vendo seu sucesso pessoal e profissional também atrelado ao resultado do esportista. Para isso, não hesita em cobrar esforço e rendimento a cada sessão de treino, exigindo do atleta “[...] a busca da obtenção dos resultados superiores máximos individuais” (VIEIRA, VIEIRA e KREBS, 2005, p.57).

O esporte de alto rendimento irá envolver uma série de elementos físicos, emocionais, pessoais e ambientais, que deverão estar combinados de maneira a formar uma base sólida para que o atleta possa manter as condições necessárias tanto para o treinamento quanto para as competições. Com grandes volumes de treino especializado, o atleta passa a buscar a perfeição e a performance dos movimentos, muitas vezes chegando aos seus limites corporais e psicológicos. A meta vislumbrada é a competição e um consequente resultado, fazendo com que, muitas vezes, esses limites sejam esquecidos em nome da satisfação e da projeção que um título esportivo poderá trazer.

Oliveira e Paes (2005, p.74) entendem que a atividade competitiva converteu-se em um fator importantíssimo e decisivo sobre a performance e o rendimento do atleta, acreditando que

apenas nas competições, na presença de adversários e de espectadores, e sentindo os estímulos externos, como o clima, a arbitragem e outros, é que o atleta será capaz de mobilizar suas reais capacidades máximas competitivas relacionadas aos fatores técnico-tático, aliados aos outros que complementam os treinamentos e competições.

É necessário, portanto, analisar o contexto de treino e competição do esporte de alto rendimento sob ângulos distintos, onde o primeiro será principalmente pautado pelo esforço, dedicação e cobranças e o segundo pela tentativa do êxito e da performance, produzindo, como já dito anteriormente, o espetáculo esportivo.

Mas será que o esporte de alto rendimento acabou reduzindo-se unicamente a essa ideia de espetacularização, que obedece a uma lógica mercantilista e às tendências de mercado? É evidente que grandes somas de dinheiro perpassam pela estrutura competitiva do esporte, acrescidas do capital simbólico e social que os principais nomes envolvidos nesse espetáculo passam a possuir. No entanto, a redução do esporte de alto rendimento a essa única concepção parece não ser capaz de revelar todo o universo de elementos que permeiam esse campo.

Desta forma, Bento (2004) traz uma crítica à mídia e aos discursos que não consideram a pluralidade de sentidos transbordados no esporte, afirmando que este é visto apenas sob os prismas da economia, das manobras e do resultado. O autor condena a ausência de outros enfoques e abordagens na conceituação do esporte de alto rendimento, referindo-se à importância do mesmo como área de formação, investigação, produção e divulgação científicas, bem como ao significado das organizações esportivas que o idealizam como importante elemento da mundialização e internacionalização.

Ademais, para Bento (2004, p.79), os componentes artísticos do esporte proporcionam satisfação visual, contribuindo para o “[...] preenchimento do sentido da vida, enquanto motivo de conversa, de interesse, de convívio, de identificação, de filiação e associação.”

A concepção obtusa do esporte de alto rendimento como um mero produto do mercado impede uma visão mais alargada de que o esporte, em todas as suas manifestações, continua sendo uma produção humana e como tal, tecida dentro das relações entre pessoas. O atleta, mesmo visto como um ser acima da hominização necessita, fundamentalmente, do vínculo com outras pessoas, em todas as etapas de sua trajetória.

Nogueira (2014, p.16), em sua crítica, ressalta que são esquecidos outros aspectos igualmente importantes, que acabam tonando-se ultrapassados diante das quantificações da ciência esportiva, como “[...] a tentativa de superar limites, o esforço pessoal e os objetivos coletivos, a busca de saídas criativas para problemas imediatos e persistentes, a auto avaliação da participação, a formação de histórias pessoais e coletivas”. Nogueira (2014) entende que o esporte de alto rendimento não pode ser visto unicamente pelo prisma da conquista, pois estando baseado nas relações sociais, faz também com que os envolvidos forjem modos de ser, pensar e agir e possam construir visões sobre o mundo ético, político e social. O autor salienta que

o esporte como produção cultural é fruto do trabalho humano, das relações sociais que são estabelecidas para produzi-lo e dos modos e meios de comunicação empregados para defini-lo, debatê-lo e modificá-lo. O esporte como sinônimo de rendimento toma o caráter de coisa, como se não houvesse um traço fundamental na sua produção, que é a relação entre seres humanos (NOGUEIRA, 2014, p.16).

Kunz (2004, p.48) entende que as críticas ao esporte de alto rendimento residem na ideia de poder vê-lo de forma mais humanizada, “acreditando ainda em valores altamente positivos com a sua prática”. Na mesma direção Bento (2004, p.20) vê o esporte como um repositório de valores e preceitos morais, que não pode ser redutível “[...] às leis da economia e do mercado, mas antes referenciáveis à ideia de um serviço à causa da humanidade.” O autor (p.20) agarra-se à “[...] fé de que é possível edificar um desporto melhor”, que possa resistir à tentativa de instrumentalização para fins que o desabonam<sup>1</sup>.

Bento (2004) também procura enxergar o esporte em sua essência, distanciando-se do contexto que o coloca como um mero espetáculo e se esquece do primeiro sentido que o sustenta:

Merece também e sobretudo que não o olhemos apenas à superfície e que não o julguemos apenas pela epiderme; mas que nos esforcemos um pouco por trazer ao de cima a sua substância, o teor que está por baixo, o fundo dos seus sentidos e raízes, aquilo que escapa à cegueira, à miopia, à indigência e ignorância. Se essa substância fosse vista, entendida e querida por todos o desporto teria certamente outras formas de encanto, sublimidade e magia (BENTO, 2004, p. 22).

---

<sup>1</sup> A língua portuguesa europeia utiliza o termo desporto, enquanto que o português brasileiro faz referência à palavra esporte. O termo desporto aqui utilizado refere-se ao esporte de forma geral, sendo utilizado para caracterizar todas as manifestações esportivas, aparecendo nas citações de autores portugueses. Etimologicamente origina-se do termo francês desport.

Bento (2004) também aborda a competição como algo natural e inerente ao ser humano, apontando como um equívoco sua crítica, entendendo que esta serve de base e pressuposto à cooperação. Para o autor, existe a carência de uma base sólida para a aprendizagem da competição, que deverá estar profundamente enraizada em uma ética do jogo, do jogador e do competidor. Na defesa de que é no jogo desportivo que o homem tem a oportunidade de “[...] reencontrar e assumir a variedade e naturalidade de acepções do Ser humano” (p.104), o autor também acredita no poder da ação socializadora do jogo, tanto na vitória, quanto na derrota.

De forma complementar, Melhem (2012, p.37) diz ser necessário considerar a competição como um elemento inseparável do esporte, “[...] seja porque ela se torna um recurso inerente no processo de ensino esportivo, seja porque consiste na principal característica no esporte de alto rendimento”. Portanto, diz a autora, competir é uma maneira de relação com o mundo, sobretudo no universo esportivo, onde a competição assume um cunho primordial na relação atleta-esporte, sendo “[...] nesta relação que a competição se coloca pela disputa de habilidades, pela superação de si e do outro” (p.37).

A autora ainda completa que desta forma a competição converte-se em uma “[...] possibilidade fundamental para enriquecer a vida do atleta quando permite a ele abarcar e ponderar valores na vida com a dignidade, com a ética e com o respeito pelo adversário, e por outro lado, elaborar frustrações e conquistas.” Com isso, a competição concorre de modo fundamental para a permanente formação e elaboração de identidade do atleta, que exige compreender, deste modo, a sua existência, o seu fazer humano e a sua relação com o mundo esportivo.

Não obstante, para além da ideia do esporte de alto rendimento visto como espetáculo seria importante pensar na perspectiva do indivíduo-atleta. Em uma época de relaxamento das exigências, da responsabilidade, do comprometimento e das obrigações, onde tudo que possa implicar em trabalho, sacrifício, esforço, abnegação, disciplina e persistência é evitado e opções por atalhos mais fáceis estão na preferência da maioria, o que dizer do indivíduo que assume o compromisso de ser atleta? Será possível afirmar que sua única motivação é a fama, o retorno financeiro e a evidência?

Entender os aspectos que motivam o atleta de alto rendimento parece ser o ponto de partida para a compreensão das muitas variáveis que determinam a adesão e a permanência na prática competitiva. Superar limites, vencer a si próprio, buscar a

perfeição podem ser alguns exemplos de fatores que levam o atleta ao treinamento, sendo a competição o momento onde acontece a comprovação da sua capacidade.

Com isso, a compreensão do atleta como indivíduo e da sua identidade só será possível no entendimento da sua relação com um mundo carregado de significados próprios. A complexidade de fatores inerentes a esta relação irá determinar as formas como o atleta dará diferentes sentidos e significados a um contexto. Melhem (2012, p. 38) diz que

se o ser atleta na infância é, em sua essência, constituído principalmente por um mundo de descobertas e desafios e na adolescência ganha um caráter mais prioritário de responsabilidades e exigências, é no alto rendimento que este ser atleta torna-se mais evidente ao mundo.

A formação da identidade do atleta de alto rendimento, em vista disso, estará também apoiada em questões de autocentramento e perfeição, bem como no heroísmo, na disciplina, no comprometimento e na condição de suplantar obstáculos. Além disso, sentimentos como amor, orgulho e paixão e o valor do risco na busca da superação, igualmente aparecem como pontos relevantes na relação do atleta com o esporte e na sua formação neste contexto. Assim, torna-se primordial entender a forma como o atleta se vê e vivencia o mundo, a partir do universo esportivo (MELHEM, 2012).

Portanto, pensar que o atleta mobiliza-se unicamente por recompensas financeiras, patrocínios e glória pode ser questionável. Bento (2004, p. 129-130) diz que:

O desporto é mais uma, superior e exuberante confirmação de que temos todos um destino de superação e aprimoramento a cumprir. E o do atleta não é diferente do de outro homem. Ser desportista é ser e ter alma, força e vontade para renovar a vida de objetivos e sonhos ainda e sempre por realizar. Para a encher de espanto e de entusiasmo e, deste modo, driblar os facilitismos, as indiferenças e resignações que dela e da sua essência nos afastam.

Ao contrário dos autores que entendem o esporte de alto rendimento apenas como uma mercadoria, um bem de consumo, Bento (2004, p.39) escreve sobre o esporte com certa poesia, emprestando beleza a este fenômeno, dizendo que uma das maiores finalidades do esporte é civilizar o homem, dando-lhe uma “[...] feição cada vez mais perfeita e aceitável, menos sombria e carrancuda”.

Inspiro-me naquilo que os arquitectos e artistas fazem com a beleza. Como se sabe, esta existe e anda por aí latente, à espera de ser configurada em edifícios, em esculturas, em pinturas, enfim, em obras de arte. No fundo é isso mesmo aquilo que os treinadores fazem, ao configurarem no corpo de um atleta, nas suas capacidades e performances, ideais de estética, de

técnica, de eficácia, de comportamento e rendimento. Ao ajudarem os atletas a realizar, com o labor muscular e o afinco da vontade, com o desconforto do débito do oxigênio e da agitação sanguínea, valores vitais, práticos, hedonísticos, cognitivos, estéticos, éticos e religiosos. Ao criarem, sob a forma de atleta, um espírito em carne e osso, um espírito incarnado. E assim, em sendo atleta, o homem é espírito duas vezes, suplantando os seres divinos que apenas são espírito uma vez (BENTO, 2004, p.39).

Ao mesmo tempo, Bento (2007, p.144) fala da importância do mito para qualquer sociedade, entendendo que o atleta pode exercer este papel, dizendo que “[...] defender o desporto é, a esta luz, procurar viver à altura do mito desportivo”. Com isso, o atleta aparece como um modelo que, na concepção do autor, nortearia parâmetros de conduta, entendendo o mito como elemento essencial para a sociedade. É evidente que ao se referir ao atleta como um balizador de comportamento, o autor se apoia na ideia de valores como o esforço, a disciplina, a dedicação e o respeito, inerentes ao treinamento de alto rendimento, e fundamentais ao desempenho do atleta.

Além disso, existe o prazer da prática pela prática, em uma atividade que, embora possa exigir o atleta física e emocionalmente ao extremo, recompensa em termos de satisfação pessoal, melhorando, segundo Bento (2004) seu autoconceito e autoestima. Samulski (2009) entende a motivação esportiva como um processo dinâmico, intencional e voltado a uma meta, sendo dependente da interação de fatores pessoais e ambientais. Na mesma direção, Costa et al. (2011) identificam forças internas (motivação intrínseca) e/ou forças externas (motivação extrínseca) que atuam sobre o indivíduo, em um processo simbiótico constante com o ambiente, podendo gerar comportamentos motivantes ou desmotivantes.

Figueiredo (2000, p.116) afirma que em início de carreira o atleta, basicamente, terá motivações intrínsecas, pois normalmente “[...] treina sem receber nenhum tipo de recompensa externa, e compete por muito tempo sem alcançar uma colocação significativa”. A autora, entretanto, diz que:

À medida que esse atleta adquire mais experiência e resultados satisfatórios, começa a obter recompensas externas, como patrocínio, salário, medalhas, etc. Em muitos casos, as recompensas externas somam-se à motivação intrínseca. Em outros, essas recompensas acabam substituindo a motivação intrínseca do atleta, o que pode influenciar negativamente no seu desempenho e em sua carreira (FIGUEIREDO, 2000, p.116).

Seria plausível, com isso, afirmar que o ingresso no universo competitivo não se dá, na maioria dos casos, pela via do sucesso e do dinheiro e, mesmo depois de galgar certa posição dentro do campo esportivo de alto rendimento, o atleta ainda

recebe estímulos internos para a sua permanência dentro do mesmo. Bento (2006b, p.71) entende que o alto rendimento esportivo estará ancorado em um conceito de auto rendimento, “[...] resultado de um forte e consciente empenho pessoal”. Com isto, para o autor o rendimento extraordinário do atleta nunca será o produto de uma ação de adestramento, de coação ou condicionamento, implicando na necessidade de uma nova e positiva cultura de rendimento, estimulando a ação e o empenho pessoal, com a existência de uma essência realizadora, em uma atividade autônoma, livre e responsabilmente assumida.

O princípio do rendimento não está ultrapassado, não chegou ao fim, nem é inútil, sobretudo porque o valor do rendimento não reside tanto nele como no indivíduo que o produz, possuindo, pois, profundo significado humano, social e educativo. O rendimento na ação pessoal é expressão de liberdade, de configuração e comprovação individual, é um documento de identificação da personalidade, é um valor fundamental de toda a vida humana. Apenas na ação pessoal e essencialmente do rendimento pessoal, do auto rendimento, pode viver o homem criativamente. Por isso, humanizar o princípio de rendimento é entender e organizar o auto rendimento como um dos traços essenciais do homem, é desenvolver a consciência da necessidade do auto rendimento, a consciência de que personalidade e liberdade são rendimentos que cada um deve realizar [...]. Eis uma importante tarefa educativa para o futuro e para o presente (BENTO, 2006b, p.71)

Ao analisar teorias que explicam a motivação para o rendimento, Samulski (2009) aponta para a interação de fatores pessoais e situacionais como: fatores da personalidade e motivos, fatores situacionais, tendências resultantes, reações emocionais e comportamento de rendimento. Ainda para o autor (p. 171) “[...] especialmente para o esporte de alto nível, é de fundamental importância o desenvolvimento da motivação para o rendimento. Por motivação do rendimento entende-se o desejo de melhorar, aperfeiçoar ou manter o rendimento em alto nível.”

O autor explica que cada pessoa tem duas tendências motivacionais, a de procurar sucesso e a de evitar o fracasso. Como motivo pela procura do sucesso entende-se a capacidade de vivenciar orgulho e satisfação na realização de tarefas, enquanto que a motivação para evitar o fracasso é entendida como a capacidade de vivenciar vergonha e humilhação como consequência deste. Para Samulski (2009, p.170) “[...] o comportamento de uma pessoa é influenciado pela interação entre essas duas tendências motivacionais”. Assim, atletas que buscam o rendimento e o desempenho máximo parecem ser orientados por altos níveis de motivação para o sucesso, gostando de demonstrar e avaliar suas capacidades, sem se preocupar com possíveis resultados negativos.

Samulski (2009) também assinala dois fatores situacionais que influenciam a motivação para o rendimento: a probabilidade e o valor de incentivo para o sucesso, sendo o primeiro dependente da dificuldade da tarefa e da competência do adversário. O valor de sucesso no esporte estaria diretamente relacionado com a capacidade de vencer um adversário com níveis de excelência, ao invés de um amador. Portanto, quanto melhor for o adversário, maior será o valor do sucesso. Com isso, o autor infere que atletas orientados para o sucesso terão um alto incentivo para o desempenho máximo em situações competitivas em que seus adversários apresentam altos níveis de proficiência. Além disso, atletas orientados para o sucesso terão a propensão de procurar situações de desafio e irão preferir competir contra adversários fortes.

Ainda na teoria de Samulski (2009), as reações emocionais serão influenciadas pelas tendências comportamentais, como por exemplo, o sentimento de orgulho e satisfação. Atletas com tendências ao sucesso normalmente experimentam mais orgulho e satisfação em suas carreiras esportivas do que aqueles com tendência ao fracasso.

Sob este ponto de vista, Bento (2006b) critica o entendimento do esporte de alto rendimento como o momento da coação externa, onde a pressão e o terror se fazem permanentemente presentes, e existe a exigência do sempre mais. Para o autor esta perspectiva ignora totalmente as distinções entre o “[...] rendimento externamente exigido e o rendimento pessoalmente assumido, entre obrigação e automotivação, entre coação externa e adesão interna ao rendimento”.

Weiberg e Gould (2015) definem a motivação para o rendimento como o esforço de uma pessoa para dominar uma tarefa exigente, atingir seus limites, adquirir excelência esportiva, superar obstáculos, demonstrar um melhor desempenho do que outras pessoas e sentir-se orgulhoso ao mostrar seu talento. Para os autores, essa concepção de motivação se originou a partir da observação da necessidade de conquista de uma pessoa e é popularmente conhecida no meio esportivo como competitividade.

Nessa mesma tendência Bento (2007, p.144) fala da importância da competitividade e do valor que a ideia pela busca da excelência esportiva e da superação de limites pode ter na formação de crianças e jovens:

A defesa do desporto exige, portanto, uma nova atitude perante ele. Necessitamos de renovar a maneira de o encarar; de voltar a despertar, nas crianças e jovens, o entusiasmo e a paixão por ele. Urge que o discurso oficial enfatize a substância que ele encerra, o quanto a excelência desportiva é

essencial à formação de uma geração moldada pelo desejo de vencer, de transcender defeitos e fracassos, assumir esforços para atingir metas sobre-humanas e evitar o inumano, de não se acomodar a um passado e destino de perdedores crônicos. Não, não chega participar, é imperioso ousar triunfar e não se resignar, mesmo que a derrota bata sucessivas vezes à nossa porta.

Bento (2004, p.78) acrescenta ainda que o esporte pode proporcionar ao atleta uma “[...] variada ementa de experiências e vivências corporais, sociais, materiais e pessoais”, bem como competências motoras, cognitivas e afetivas, defendendo também a “[...] formação de sentimentos de alegria, de prazer e de felicidade no rendimento” (p.79). Não raras vezes, observa-se atletas já consagrados demonstrando genuína emoção na vitória, por terem conseguido atingir a sua melhor performance ou, ao contrário, indo às lágrimas por saberem que seu desempenho foi aquém do esperado.

Os Jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro, testemunharam um episódio que corrobora as afirmações. O tenista número um do mundo, o sérvio Novak Djokovic, ao ser derrotado na primeira rodada do torneio de Tênis, deixou a quadra verdadeiramente emocionado. Sua eliminação precoce causou tamanho sentimento que não foi capaz de conter as lágrimas e retirou-se chorando. Embora o tenista já tenha acumulado milhões de dólares em prêmios e patrocínios e ocupe um lugar privilegiado no ranking mundial, saiu visivelmente afetado com a derrota sofrida (LEITÃO e PRADO, [2016]). Percebe-se, a partir do relato, que mesmo que o atleta já tenha atingido um patamar de excelência de desempenho e financeiramente seja bem-sucedido, as falhas, os tropeços e as derrotas ainda são sentidas, mostrando que a lógica econômica não estará, necessariamente, em primeiro plano e que outros fatores, como a motivação para superar limites podem ser a mola propulsora do esporte de alto rendimento.

Na continuidade, Bento (2006b) ainda critica as definições que interpretam o esporte de alto rendimento apenas pelo plano do resultado ou econômico, onde existe um esquecimento que esta é apenas uma das dimensões do rendimento, muitas vezes pouco fidedigna, segundo o autor. Desta forma, Bento (2006b, p.61) entende que é ignorado o sentido “[...] pluridimensional, antropológico e humano, as experiências, os valores, as emoções positivas inerentes à ação orientada pelo rendimento e vividas no seu decurso”.

Amblard e Cruz (2013) dizem ser inegável que a prática esportiva de alto rendimento traz contribuições efetivas na formação do atleta, no sentido de

proporcionar relações interpessoais, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades motoras. As autoras também falam dos ganhos cognitivos, principalmente ainda na adolescência, à medida que o atleta assimila informações e amplia seu vocabulário e sua capacidade de abstração.

Portanto, o atleta com a tendência para o sucesso, motivado para o rendimento e instigado pela competitividade terá, pela perspectiva dos autores, uma forte influência de elementos intrínsecos para a prática de alto rendimento. Sendo assim, seria cabível pensar que o atleta tem em sua prática um desafio pessoal, um meio de satisfação e alegria na superação e na conquista. Além disso, o convívio no universo esportivo pode acrescentar ao atleta indiscutíveis aportes nos domínios sócio afetivo, cognitivo e motor.

Assim sendo, para avaliar os aspectos que levam o atleta a ingressar e permanecer no esporte de alto rendimento se faz necessária a ampliação do olhar para além dos fatores extrínsecos, como a fama, o dinheiro e a ascensão social. Suprimir as características pessoais para o sucesso, onde o reconhecimento das próprias capacidades e a vontade de se superar aparecem como elementos importantes, pode levar a uma definição reducionista deste campo, enfocando apenas uma visão mercantilista e consumista.

Não está se dizendo aqui que a profissionalização, as recompensas financeiras, a visibilidade em níveis internacionais não são aspectos significativos no contexto esportivo e, principalmente, para o atleta. Tampouco se quer dizer que a permanência do atleta no alto rendimento seja unicamente em razão de vontades intrínsecas, na perspectiva de superar desafios e gerar orgulho próprio. O que se quer dizer é que o universo do esporte de alto rendimento apresenta-se bem mais complexo que um conceito simplificado, baseado em uma única vertente. É preciso, portanto, compreender esse fenômeno chamado esporte de alto rendimento em todos os seus meandros, percebendo os seus mecanismos e entendendo que a diversidade de elementos que permeiam esse campo, presentes de forma concomitante, é que fazem dele importante objeto de estudo. Deste modo, é essencial enxergar essa forma esportiva atravessada por uma gama de fatores associados entre si, que não estarão somente atrelados às compensações externas, mas também relacionados a significativos componentes intrínsecos.

Enfim tenho para mim que o desporto, se deixar de ser um campo de cultivo de símbolos e mitos, de heróis e heroínas confiáveis e admiráveis, se deixar

de ser um bem cultural e passar a ser apenas uma coisa utilitária, vendível e comprável e se deixar de espiritualizar as forças físicas do homem, então tornar-se-á uma degradação de sonhos e um produto descartável. Restar-nos-á olhar atónitos e perplexos para a nova condição humana que nele se concretiza [...]. Sim, o combate pela civilização também se trava dentro das fronteiras do desporto. De modo ingente e com campos bem extremados (BENTO, 2004, p.337).

### 3 A APRENDIZAGEM ESPORTIVA

A aprendizagem esportiva está permeada por uma intrincada gama de elementos relacionados ao desenvolvimento e a aprendizagem motora, sendo também influenciada pelo ambiente sociocultural, pela pedagogia dos esportes e pela forma como os professores e treinadores envolvidos a conduzem. Como um processo de longo prazo envolve, durante todo o desenvolvimento da criança e do jovem atleta, a busca pela competência na realização das habilidades motoras específicas de um determinado esporte.

O processo de aprendizagem esportiva está subordinado a distintos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos, que estão vinculados entre si, envolvendo o comportamento humano de forma abrangente. Nesta perspectiva, Weineck (2003, p. 97) alerta que, por se encontrarem ainda em crescimento, as crianças estão submetidas “[...] a uma série de alterações físicas, psíquicas, sociais muito significativas”, o que nem sempre é observado pelos treinadores na fase de aprendizagem esportiva, que visam em última análise, o resultado e o desempenho já nas primeiras etapas do treinamento.

Embora a literatura não seja precisa em relação à faixa etária de início do treinamento, quando o objetivo da aprendizagem esportiva estiver centrado no alto rendimento, existe, em algumas modalidades, a necessidade do ingresso prematuro. Nestas situações a carreira esportiva do atleta começa entre 5 e 6 anos, período que ainda não apresenta maturação física e emocional. Becker Jr. e Telöken (2008, p.23) advertem que no contexto esportivo as crianças vêm iniciando os treinamentos ainda em idade precoce, sofrendo pressões para a obtenção de resultados superiores em competições e sendo envolvidas em uma “[...] engrenagem profissional como se fossem adultos”.

No mesmo sentido, Tsukamoto e Nunomura (2005) alertam que, com o objetivo de se alcançar de forma rápida sucesso e vitórias, existe uma tendência a se iniciar em alguma modalidade esportiva cada vez mais cedo. Por outro lado, as autoras sugerem que essa maneira de conduzir a criança no esporte é contrária às suas necessidades, principalmente do ponto de vista motor, onde deve ser considerada a importância da riqueza de experiências nessa fase, no sentido de ampliar seu repertório motor e de dar a ela condições de optar pela modalidade que deseja praticar.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) apontam para um crescente interesse pelos esportes e pelas potencialidades de performance por volta dos 7 ou 8 anos, o que coincide com o aumento da sofisticação cognitiva e a melhor interação em grupo da criança, justificando uma maior disposição para a competição organizada. No entanto, para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) alguns esportes irão exigir um treinamento específico da modalidade ainda muito cedo, como a ginástica e a patinação artística sobre o gelo, caracterizando-se como esportes de especialização precoce, enquanto os esportes de especialização tardia, como os esportes coletivos e o atletismo exigirão abordagem mais generalizada no início do treinamento. Os autores caracterizam os esportes de especialização precoce como aqueles em que o início dos treinamentos se dá antes dos 10 anos de idade, ao passo que os esportes de especialização tardia são caracterizados pela sua ênfase nos treinos após os 10 anos.

Knijnik, Massa e Ferretti (2008, p.120) chamam a atenção para as discussões acerca da idade de iniciação em uma modalidade esportiva, inferindo que estudos evidenciaram que “a faixa etária recomendada para o início dos treinamentos sistemáticos pode variar conforme as tradições de um país, bem como de acordo com a especificidade da modalidade esportiva”. Os autores também apontam para diferenças entre as idades de início do treinamento específico nas modalidades coletivas e individuais, assinalando uma diferença de 2 anos a menos para as segundas.

Ao analisar estudos realizados acerca dos motivos pelos quais as crianças participam de atividades esportivas Becker Jr. e Telöken (2008) apontam para a alegria, a aquisição, o desenvolvimento e a competência de habilidades, o status social e o estabelecimento de novas amizades, a saúde, a aquisição da forma física e a liberação de energia como os principais fatores encontrados. Outro fator indicado pelos autores para o envolvimento em algum programa esportivo é a influência de outras pessoas, sendo os pais os modelos mais importantes para a criança.

Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) identificam o desenvolvimento de competências físicas (aprender e melhorar habilidades), a aceitação e a aprovação social e o prazer nas próprias experiências como razões vitais pelo desenvolvimento e manutenção do interesse pela participação nas atividades esportivas. Outra forma de sustentar esse interesse, segundo os autores (p.336), é acompanhar “[...] a proporção entre o treinamento para o esporte (incremento das habilidades e da

performance) e a competição propriamente dita”. Desta maneira, é possível a “[...] manutenção de um treinamento saudável e apropriado em termos desenvolvimentais, com a proporção ideal de competição” (op.cit., p.336).

Assim, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) sugerem que a sustentação da participação bem-sucedida de crianças e jovens no esporte localiza-se no respeito ao nível de desenvolvimento destes atletas. Para os autores, deve existir a observação da maturidade biológica do esportista juvenil para a adequação da quantidade de treinos e competições. Contudo, os autores apontam para a dificuldade de se determinar a maturação biológica do jovem atleta, o que faz com que os treinadores utilizem como referência o período de 12 a 18 meses após o pico de crescimento (estirão), que ocorre, em média, aos 11 anos para as meninas e aos 13 anos para os meninos. Portanto, segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) este parece ser o período ideal para se incrementar o treinamento, principalmente no que concerne o trabalho aeróbico, a força e a resistência.

No entanto, o alerta que Becker Jr. e Telöken (2008, p.19) fazem é de que nem sempre os objetivos da criança para a aprendizagem e prática esportiva estão associados às metas pessoais dos pais e treinadores, entendendo que, além de ser diferente do adulto em termos qualitativos, também terá “[...] expectativas e necessidades distintas a respeito do esporte”. Assim, é comum que pais que aspiraram praticar determinado esporte projetem seus sentimentos nos filhos, ou ainda que, mesmo não sendo a vontade da criança, treinadores objetivem a competição e a performance, submetendo-a à treinamentos com elevado grau de exigência, mesmo antes da sua maturação.

A aprendizagem esportiva, portanto, deverá estar adequada às expectativas do jovem praticante, respeitando seus estágios de maturação biológica, motora e emocional, formando a criança de maneira integral. Contudo, para Santana (2005), existe a ideia de que o esporte pretende educar as pessoas para que sejam mais saudáveis, bem preparadas fisicamente ou preparadas para competirem e, eventualmente, se tornarem atletas olímpicos, o que parece ser, na visão do autor (p.3), uma maneira de pensar reducionista:

Em particular, suponho que essa maneira de pensar, reducionista, encontra refúgio, salvo exceções, nos professores de esporte de crianças. Por consequência, infiro que, em alguns casos, a pedagogia do esporte educa as crianças mais para a consecução de metas de treinamento preestabelecidas e menos para a autonomia, a descoberta e a compreensão de si mesmas, denunciando um desequilíbrio pedagógico entre o racional e o sensível.

Outra crítica trazida por Santana (2005) ao formato dos programas de iniciação e aprendizagem esportiva é a forma linear de pensar o esporte com começo, meio e fim, estando este último localizado no ideal de atleta pretendido. Assim, este tipo de pedagogia esportiva prevê que à criança cabe simplesmente passar pelas diferentes etapas do treinamento, submetendo-se às suas exigências. Para o autor esta perspectiva dos processos que envolvem a aprendizagem esportiva contribui muito pouco para o bem-estar da maioria das crianças, sustentada em elementos que desprezam dimensões sensíveis como a afetividade e a sociabilidade, privilegiando a avaliação e o treinamento e elegendo um modelo de atleta ideal a ser (per) seguido. Além disso, existe a tendência à especialização precoce, com a preocupação constante de revelar talentos, selecionando crianças para compor equipes, em que o principal objetivo é a competição. Santana (2005, p.4) percebe esta tendência como uma forma excludente da aprendizagem esportiva, que resulta na revelação de alguns talentos e “[...] na exclusão de grande parte das crianças que procuram os diferentes esportes”.

Bento (2006a, p.53), contrapondo as ideias de Santana, entende o esporte, em todas as suas etapas, como um “[...] espaço de formação, educação e desenvolvimento da personalidade, de florescimento do Eu moral”, percebendo as atividades esportivas-corporais com objetivos educativos para além do fortalecimento, da funcionalidade e expressividade do corpo. Portanto, na visão do autor (p.53), compreende-se que a aprendizagem esportiva será permeada por elementos que irão ultrapassar as questões físicas e motoras, no sentido de sustentar uma “[...] forma de educação moral, cumprindo funções ao serviço de uma elevada formação ética dos indivíduos e da saúde moral da sociedade”. Entendendo o esporte como um lugar pedagógico por excelência Bento ainda afirma que:

[...] o desporto quer não apenas desenvolver o corpo, mas também assumir a tarefa do aperfeiçoamento moral. Os atos desportivos não se confinam ao resultado atlético, estão sujeitos ao *logos* moral e cultural; perseguem sempre o fim da humanização dos humanos, da modelação e configuração, do desenvolvimento e formação da personalidade e do seu carácter moral (BENTO 2006a, p.54).

Nessa direção, Tsukamoto e Nunomura (2005, p.161) ao falarem da “[...] formação esportiva como um processo que se estende ao longo de toda a vida e que ocorre gradualmente e em etapas”, entendem que seus objetivos não podem ser unicamente atingir o alto nível, mas devem ter impacto sobre a educação e a formação

do cidadão, definindo dois momentos distintos desse processo, que estarão interligados: a iniciação e a especialização.

Portanto, por sua complexidade, este tema não pode ser resumido exclusivamente pela observação da aquisição e do desempenho de habilidades motoras, suscitando uma série de questões na sua abordagem. Com isto, uma melhor concepção da aprendizagem esportiva exige a abordagem de alguns pontos fundamentais, como a diferenciação dos conceitos de iniciação esportiva e especialização esportiva precoce, a compreensão dos elementos que permeiam o desenvolvimento motor e a definição do que se considera um talento esportivo.

### 3.1 A INICIAÇÃO ESPORTIVA E A ESPECIALIZAÇÃO PRECOCE

Ramos e Neves (2008, p.1) entendem a iniciação esportiva como um “[...] período em que a criança começa a aprender de forma específica e planejada a prática esportiva”, sendo um processo no qual o sujeito, ao longo de um decurso temporal, aproxima-se e familiariza-se com a prática de um ou vários esportes. Os autores ainda alertam para a necessidade de se conhecer e respeitar as características da criança durante as atividades para que ela não se transforme em um mini adulto.

Ampliando a ideia dos autores, Santana (2005) vê a iniciação esportiva como uma prática que deve contemplar toda a complexidade humana e a percebe como um período onde é propiciada à criança a prática sistemática e orientada de uma ou mais modalidades esportivas, com a finalidade de dar sequência ao seu desenvolvimento de forma integral. O autor indica a ausência da participação em competições regulares e ancora-se na teoria da complexidade para analisar “[...] o fato de a iniciação esportiva constituir-se como um fenômeno que não admite reducionismos de qualquer parte” (p. 2). Santana (2005, p.1) ainda continua contextualizando a iniciação esportiva como

[...] um fenômeno complexo, carregado de sensibilidade, que não permite, *a priori*, a fixação de uma gênese, pois contempla uma série de unidades coexistentes as quais se inter-relacionam e desencadeiam uma quantidade generosa de implicações que interferem no processo de desenvolvimento humano da criança esportista.

Para Ferreira, Galatti e Paes (2005, p.124) a iniciação esportiva deve ter como foco principal os interesses, as necessidades e as possibilidades da criança,

sinalizando a importância da atuação do técnico-professor estar alinhada aos princípios pedagógicos que orientam a sua prática. A perspectiva dos autores também engloba o entendimento de que o iniciante não “[...] necessita de elementos que lhe dê especialidade quanto aos aspectos técnico, tático ou físico” da modalidade, mas sim meios para que ele se familiarize com ela. A reflexão dos autores acerca dos propósitos da iniciação esportiva aponta para aspectos relacionados às questões intrapessoais, como autoestima, autoconfiança, tomada de decisão, bem como para as relações interpessoais. Além disso, os autores ainda defendem a ideia de que a iniciação esportiva é um espaço apropriado para o desenvolvimento psicocognitivo geral e a aquisição de habilidades motoras básicas.

Tsukamoto e Nunomura (2005) apresentam distintas etapas no processo de formação esportiva, sugerindo que este se inicie por volta dos 6 anos de idade, com a prática de diferentes modalidades esportivas, visando sobretudo a formação generalizada e a ampliação do acervo motor, ao mesmo tempo em que proporciona prazer ao praticante. Nessa fase, por não se saber quais serão as inclinações ou decisões futuras para determinada modalidade esportiva, a variedade torna-se elemento fundamental e valorizado, no sentido de oferecer experiências para a formação de uma base motora sólida, oportunizando maiores opções posteriores para a escolha de um esporte (TSUKAMOTO e NUNOMURA, 2005).

Becker Jr. e Telöken (2008) ainda trazem a questão do envolvimento dos pais no processo de iniciação esportiva, entendendo que estes podem influenciar significativamente a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades motoras e sociais propostas dentro de um esporte. O apoio dos pais aparece como o fator mais importante em situações estressantes da prática esportiva de crianças, o que indica que o clima ideal na família seria a valorização do esforço e não do resultado, o que daria maior segurança ao jovem esportista. Os autores ainda afirmam que existem repercussões do comportamento dos pais e treinadores sobre a área emocional da criança praticante, sugerindo que para proporcionar condições ideais de aprendizagem dentro da iniciação esportiva é preciso que sejam conscientizados de que grande parte dos jovens que praticam algum esporte nunca será campeã ou atleta olímpico, embora eles desejem isso.

Na iniciação esportiva ainda deve ser considerado, segundo Santana (2005), a convivência com uma base de conhecimento interdisciplinar, o que poderia possibilitar um processo de ensino e aprendizagem do esporte com subsídios de outros ramos

do conhecimento. Na opinião do autor existe uma série de elementos que interagem entre si durante o período de iniciação esportiva, havendo a necessidade de ser tratados pedagogicamente e ignorá-los “[...] significa reduzir excessivamente o fenômeno” (p.19). Santana (2005) não exclui a racionalidade deste processo, mas alerta para a importância de uma pedagogia do esporte que reconheça o lugar sensível no desenvolvimento humano da criança esportista.

Portanto, entende-se a iniciação esportiva como a fase em que a criança será inserida no contexto dos esportes sem, no entanto, estar obrigatoriamente focada em uma única modalidade. A ideia da iniciação esportiva seria, então, oportunizar uma gama de experiências variadas para a aquisição de um rico repertório motor, o que embasaria a futura aprendizagem de qualquer modalidade esportiva de forma mais sistemática e organizada. Além disso, a iniciação esportiva também deve contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a formação sócio afetiva da criança praticante, fornecendo suporte para a ampliação de habilidades sociais e pessoais.

Em contrapartida, a especialização esportiva precoce não terá, necessariamente, os mesmos objetivos e perspectivas para a criança esportista. Entende-se que nesta concepção haverá o foco voltado exclusivamente a uma modalidade, com o objetivo principal de refinar os gestos específicos de um único esporte. A criança, desde as primeiras etapas da prática esportiva, será encaminhada para o treinamento dos fundamentos do esporte em questão, com um grau de exigência elevado na execução dos movimentos. Com isso, exige-se, desde muito cedo, certo nível de desempenho e performance, desconsiderando-se, em muitos casos, os estágios de desenvolvimento e maturação da criança.

Observa-se que a competição já faz parte da vida dos jovens atletas e aparece como um elemento que norteia toda a aprendizagem esportiva, uma vez que o objetivo de se alcançar o melhor resultado possível já está presente desde os períodos iniciais dentro do esporte. Com o intuito de buscar o melhor desempenho, os treinamentos apresentam graus elevados de exigência na aptidão motora, técnica e física mesmo nas etapas iniciais de aprendizagem de movimentos específicos, passando a se constituir em um conjunto de métodos visando práticas imediatas e futuras.

Pela complexidade e divergência de ideias e bases teóricas que sustentam esta temática, a especialização esportiva precoce é criticada e defendida por diferentes estudiosos. Paes et al. (2008) afirmam que este assunto é bastante discutido nos estudos que apontam para novas tendências da pedagogia dos esportes, entendendo

que o tema deve receber permanente atenção, em função de que ainda acredita-se que quanto mais cedo a criança ingressar, se especializar e se destacar em um esporte, maiores serão as probabilidades de sucesso como futuro atleta. Os autores também dizem que, embora várias pesquisas tenham comprovado que especializar uma criança precocemente pode trazer uma série de consequências indesejáveis, técnicos, pais e dirigentes esportivos ainda seguem por essa prática, sustentados por eventuais benefícios que a especialização pode trazer.

Por outro lado, as críticas feitas a pais, técnicos e dirigentes esportivos, segundo Bento (2006b), devem ser feitas com parcimônia, uma vez que ignoram estudos que revelam que crianças e jovens esportistas veem no esporte suas necessidades satisfeitas. O autor (p.67) chama a atenção para o apelo patético da linha crítica que vê as crianças e jovens como objetos de manipulação e da fome de sucesso dos adultos, onde são vítimas indefesas de um adestramento, entendendo que na aprendizagem dos gestos “[...] há um mundo de beleza à espera de ser descoberto [...]”.

Bento (2006b) também aborda as posições contraditórias acerca da participação de crianças e jovens no esporte de rendimento, entendendo que existe diversas opiniões carregadas de preconceitos ideológicos em relação a temas como fomento de talentos, rendimento e sucesso, especialização e prática esportiva precoce. Para Bento (2006b) a discussão pedagógica sobre este tema deve confrontar os discursos de defesa com aqueles que condenam a participação de crianças e jovens nesta prática, colocando a tônica do debate na formação da autonomia do indivíduo e no ponto do desenvolvimento da personalidade.

Para Kunz (2004) a especialização esportiva precoce acontecerá quando a criança for submetida, antes da fase pubertária, a um treinamento de, no mínimo, três sessões semanais com o objetivo do aumento e melhora do rendimento esportivo. Este treinamento, para o autor, é planejado e organizado em longo prazo, visando à participação periódica em competições.

Kunz (2004) faz uma crítica à maneira como a especialização esportiva precoce vem sendo trabalhada, afirmando que o atletismo brasileiro é um claro exemplo dos problemas que esta pode acarretar, não apenas para o jovem atleta, mas também para a própria modalidade. Segundo pesquisa do autor, a especialização precoce pode coibir grandes talentos de alcançar o rendimento máximo ao chegar à idade adulta, o que resultará em falta de atletas com desempenhos de alto nível para a

formação das seleções nacionais e abandono precoce do esporte. O autor aponta ainda a formação escolar deficiente, a unilateralização de um desenvolvimento que deveria ser plural e a reduzida participação em atividades e brincadeiras próprios do mundo infantil entre os problemas presentes no treinamento especializado precoce.

A preocupação com especialização esportiva precoce não deve estar centrada apenas na criança praticante, mas também e, principalmente, nos pais, treinadores, professores de Educação Física e qualquer outro responsável pelo treinamento infantil, que esperam do jovem atleta introduzido no sistema esportivo de rendimento “sucesso esportivo e o rendimento cada vez mais alto” (KUNZ, 2004, p.54).

Tani, Basso e Corrêa (2012, p.340) falam da importância de se estabelecer relação entre o aluno e a matéria de ensino, o que não aconteceria na especialização esportiva precoce. Com isso, os autores indicam várias implicações negativas para a temática, argumentando existir uma “[...] falha no relacionamento entre a estrutura técnica de uma modalidade esportiva (matéria) e o estágio de desenvolvimento motor (aluno)”, o que pode acabar resultando numa superestimulação, ou seja, o aluno é submetido a experiências e vivências para as quais ainda não está devidamente preparado e maturado.

Os autores (p.340) continuam sua crítica apresentando situações frequentes em que os princípios básicos e os processos do desenvolvimento motor são “[...] negligenciados, desrespeitados e até mesmo afrontados”, defendendo que o abandono precoce do esporte se dá pela sua aprendizagem especializada em tenra idade. Além disso, a especialização precoce em gestos motores muito específicos de uma modalidade esportiva pode gerar a carência de outras vivências motoras, o que implicará, segundo Tani, Basso e Corrêa (2012) em adultos com pouca variedade de experiências. Assim, para os autores, é comum atletas adultos que foram submetidos a uma especialização precoce apresentarem padrões de movimento não vivenciados pouco eficientes ou equivalentes a crianças de aproximadamente seis anos de idade.

Nesta mesma direção Tsukamoto e Nunomura (2005, p.162) argumentam que um fator a se considerar sobre a especialização esportiva “[...] refere-se à natureza das atividades desenvolvidas”, sendo “[...] mais específicas e focadas para determinadas tarefas e objetivos”. Com isso, a especialização poderá, provavelmente, limitar o “[...] conteúdo desenvolvido e restringirá as possibilidades de aprendizagem”. Além disto, as autoras também indicam que a especialização precoce pode trazer efeitos negativos, como o esgotamento da criança e o abandono do esporte.

Outro problema no processo de formação esportiva para Tsukamoto e Nunomura (2005, p.161) é a “[...] queima de etapas[...]”, onde a vivência motora nas fases iniciais é ignorada, em favor da busca por resultados imediatos, “[...] e a formação generalizada cede lugar à especializada”. Além disso, para que um atleta alcance o alto nível de rendimento se faz necessário um longo processo de formação esportiva, estimando-se em torno de 8 a 12 anos de preparação. Na opinião das autoras, no entanto, não é possível prever se um atleta chegará ao alto rendimento quando este ainda encontra-se nas fases iniciais do processo de formação esportiva, em função de que, além das capacidades físicas, outros fatores como a persistência e o foco nos objetivos também estão relacionados à trajetória do atleta de alto nível.

Contraopondo Tsukamoto e Nunomura (2005), Galdino e Machado (2008), embora conscientes de que na especialização precoce a diversidade de movimentos cede lugar à especificidade e à técnica, não veem inconvenientes nesta prática, no entanto ressaltam que ela deve ocorrer no momento adequado, após a etapa da diversificação motora. Ademais, os autores indicam que é em torno dos 10 anos que se inicia a melhor fase para a aprendizagem de habilidades específicas, como os fundamentos esportivos, sendo também nesse período o início do incremento das proporções corporais e do grau de domínio corporal. Ainda nesta fase, ocorre a maturação do sistema vestibular e sensorial e, desde que tenha adequado trabalho preparatório, a criança estará apta para aprender e dominar em parte movimentos bastante complexos, tais como as habilidades esportivas.

Outro aspecto positivo da especialização precoce apresentado por Galdino e Machado (2008, p.140) é a influência que a acentuada “[...]necessidade de movimentos e o arrojo, o ‘querer saber’, a coragem e a disposição”, característicos da prática esportiva, pode exercer sobre a capacidade de desenvolvimento motor da criança. Os autores ainda apresentam o resultado de estudos envolvendo crianças que vivenciaram a especialização precoce e que afirmam sentirem-se realizadas por esse feito, bem como ex-atletas que aprovam a especialização precoce à qual foram submetidos, onde afirmam que repetiriam a experiência. Estes ex-atletas apontaram pontos positivos do treinamento precoce, como a força de vontade, a determinação e a socialização, embora também tenham indicado alguns pontos negativos como o imediatismo dos resultados, as contusões e o despreparo dos técnicos.

Na mesma perspectiva, Bento (2006b) afirma que o perigo da falta ou insuficiência de exigência é muito maior que o perigo da sobrecarga para as crianças,

entendendo que, para um desenvolvimento corporal ótimo, estas precisam confrontar suas forças e compará-las com as dos outros. O autor ainda inclui neste desenvolvimento infantil ótimo a necessidade das exigências, dos impulsos, dos estímulos e das cargas de exercício com quantidade e qualidade suficientes.

Ainda na fundamentação de Bento (2006b) existe nos atletas em idade infantil e juvenil a oportunidade do autoconhecimento e o sentimento de valia pessoal, que contribuem em grande medida para o equilíbrio da personalidade. Com isto, segundo o autor, não seria demasiado levantar a hipótese de que as desestabilizações características em fases críticas da vida, como na adolescência, são menos negativas e incidentes nos atletas de rendimento que tiveram a especialização esportiva precoce.

Em contrapartida, Rebustini, Machado e Brandão (2008, p.68) afirmam que “[...] o respeito à individualidade e às fases de desenvolvimento integral do jovem (maturidade psicológica, social e biológica) são fundamentais para a otimização do potencial esportivo”. A crítica dos autores à especialização precoce está fundamentada em uma abordagem esportiva voltada para os resultados no período da infância e da adolescência que desconsidera as fases de desenvolvimento e as necessidades do praticante neste período. Outra desaprovação à especialização precoce é a de que o ambiente esportivo proporcionado a estes jovens é “[...] uma representação quase fiel do regime adotado no alto rendimento” (p.69).

Percebe-se, na opinião dos autores, que grande parte da organização e estrutura dos treinamentos e práticas da especialização precoce são atribuições do treinador, que objetiva o desempenho e o resultado do atleta. Knijnik, Massa e Ferretti (2008) falam da inadequação no acompanhamento e no desenvolvimento da criança detectada como talento esportivo, o que pode gerar resultados incertos e consequências negativas, embora afirmem que este modelo de formação no esporte encontre legitimidade entre técnicos e professores.

Galdino e Machado (2008, p.130) afirmam que existe “[...] uma relação íntima entre competição precoce e especialização precoce” e que o tema envolvendo a competição esportiva de crianças é bastante controverso. Segundo os autores (p.130),

os treinadores de crianças bem-sucedidos advogam a favor da competição precoce, pois esta permite que as crianças superem suas próprias dificuldades e obstáculos externos (adversários, torcida, etc), mostrando suas potencialidades, e se preparando para a vida, [...].

Galdino e Machado (2008, p.133) continuam falando da controvérsia entre especializar ou não precocemente, onde existem pessoas que apoiam totalmente e aquelas que condenam abertamente esse processo. Segundo os autores, as federações esportivas, os clubes e os treinadores justificam e defendem essa prática, afirmando não existir “[...] nenhum inconveniente em iniciar crianças precocemente nos treinamentos e competições esportivas [...].”

Gaya (2009, p.62) defende que o esporte de excelência tem objetivos bem definidos na maximização do desempenho, mesmo quando relacionado a crianças e adolescentes, o que, no entanto, “[...] não deixa de proporcionar a seus praticantes mais jovens aspectos de alto sentido formativo e educacional”. A crítica do autor à perspectiva que apenas percebe a maximização dos resultados e excessos do esporte na infância é que este olhar não é capaz de reconhecer aspectos positivos que esta prática pode oferecer.

Ciente dos riscos que altas cargas de treino na infância podem trazer, Gaya (2009) não exclui a possibilidade da prática esportiva de rendimento para crianças e jovens, mas defende que pesquisas sejam realizadas, a partir dos diversos olhares das ciências do esporte, com a finalidade de orientar uma prática pedagógica consistente, que possa resguardar jovens atletas de problemas advindos da exigência precoce. Além disso, o autor (p.62) censura os discursos críticos que combatem o esporte de rendimento para crianças e jovens, entendendo que nestes pode estar “[...] subjacente uma declaração de incompetência pedagógica quanto à forma de tratá-lo convenientemente”.

Na mesma direção, segundo Knijnik, Massa e Ferretti (2008) deve-se pensar em novos formatos de competição para as crianças, com menor duração, maior grau de ludicidade e diminuição da competitividade, além de regras adaptadas que possam favorecer a participação, bem como tabelas de jogos que não eliminem precocemente as equipes derrotadas. Os autores (p.123) também referem a organização dos treinos como elemento importante para minimizar os possíveis prejuízos da especialização precoce:

[...] no exemplo específico do Judô, a idade ideal para a iniciação seria a partir dos sete anos de idade, considerando os pressupostos de que a iniciação aos sete anos poderia ser desenvolvida sem que houvesse um prejuízo da ‘etapa de iniciação e formação geral básica’, garantindo o início prazeroso na modalidade e ao mesmo tempo controlando fatores de frequência, duração e planejamento de atividades para que a criança descubra outros desdobramentos motores através da própria prática do Judô, como também

de outras atividades motoras que possam ser conjugadas de maneira saudável no cotidiano de vivências da criança.”

Portanto, para Gaya (2009) não se trata de ignorar os desajustes e excessos das práticas do esporte de rendimento na infância e adolescência, mas sim da necessidade de produzir conhecimentos que irão permitir a adequação destas práticas às exigências biológicas, psicológicas e sociais que permeiam os distintos estágios de desenvolvimento da criança e do jovem. Assim, o autor (p.65) infere que é preciso “[...]investigar modelos de intervenção pedagógica que possam assegurar um elevado rendimento esportivo sem pôr em causa o desenvolvimento e os valores fundamentais da saúde-física, psicológica e social-de nossas crianças e nossos jovens.”

Assim, na visão de Gaya (2009), é preciso que se redimensione a perspectiva da especialização precoce e do esporte de rendimento na infância, percebendo esta prática para além do objetivo único da busca pelo resultado, com a valorização exclusiva da performance. É preciso ver que, mesmo quando existe o investimento no desempenho, outros elementos da formação humana estarão presentes e que o prazer da prática pode também estar na competição, na superação, na convivência e no desafio.

Não faz parte do mundo real das práticas esportivas de rendimento tamanha dimensão ou obsessão pela vitória, ainda mais se tratamos do esporte de crianças e jovens. Qualquer pai, mãe, professor, treinador, dirigente, atleta que tenha convivência em alguma comunidade esportiva sabe que o esporte de rendimento é uma escola de vida. Se apenas a vitória fosse objetivo final, certamente não teríamos tantas crianças e tantos jovens participando, pois é evidente que os vencedores constituem a minoria entre o universo dos atletas jovens (GAYA, 2009, p. 64).

Mesmo que ainda se observe grande discussão entre treinadores de crianças bem sucedidas e profissionais da pedagogia do esporte, parece existir um ponto de equilíbrio que, se não for o ideal, estará mais próximo do que se deseja em termos de aprendizagem, iniciação e especialização esportiva. A questão nevrálgica desta discussão situa-se, principalmente, nas fases de desenvolvimento e maturação da criança esportista, que para aqueles que não aprovam a especialização precoce não são respeitadas. Outro ponto sensível da discussão encontra-se nas metodologias de ensino e treinamento, que para alguns estudiosos da pedagogia dos esportes são inadequadas às faixas etárias envolvidas nesta situação.

Parece, portanto, que se houver um equilíbrio entre treinamento e competição, com metodologias de ensino e treino adequados à faixa etária do praticante e respeito às suas fases de desenvolvimento, as críticas à especialização precoce não serão tão

duras. Por outro lado, os jovens atletas poderiam ter sua formação completa em longo prazo dentro da modalidade escolhida, atingindo a performance máxima na idade adulta, sem riscos de abandonar o esporte prematuramente.

Nesta linha, Cafruni, Marques e Gaya (2006) apontam para um período de formação que compreende o ciclo entre a iniciação desportiva e o desporto de alto rendimento, que se propõe a desenvolver bases que possam permitir que os atletas alcancem, futuramente, os resultados almejados. Os autores indicam a Preparação Desportiva a Longo Prazo (PDLP) como elemento fundamental deste processo, que tem como objetivos principais promover o aumento progressivo das exigências do treinamento, para a obtenção de uma melhora permanente da capacidade de rendimento, atingindo a eficiência máxima em uma determinada idade.

Os autores seguem apresentando diversos modelos de PDLP, onde são estabelecidas várias etapas para o treinamento, a partir de objetivos determinados previamente. Embora Cafruni, Marques e Gaya (2006) apontem para uma variação no número de etapas que irão compor a PDLP a partir de distintos modelos, os autores afirmam que normalmente se estabelece três fases que precedem o alto rendimento, que serão determinadas por uma margem de idade, que varia conforme a modalidade esportiva e o sexo. Nesta abordagem, a atenção aos altos resultados só deve acontecer na última fase de formação esportiva, a terceira etapa, culminando na fase de alto rendimento.

Vieira, Vieira e Krebs (2005) também mencionam etapas sequenciais do desenvolvimento de indivíduos dentro do contexto esportivo, evidenciando que, embora estudiosos deste processo utilizem terminologias diferentes para um atleta em desenvolvimento, quando o comportamento, o desenvolvimento motor e a formação atlética são analisados em profundidade apresentam semelhanças e complementariedades. Assim como Cafruni, Marques e Gaya (2006), os autores (p.49) entendem que o atleta “[...] progride em fases com características diferenciadas, mas fundamentais para o seu desenvolvimento”. Assim, Vieira, Vieira e Krebs (2005) indicam as fases de Estimulação Motora, Aprendizagem Motora, Prática Motora e Especialização Motora como componentes deste processo de preparação a longo prazo.

Na primeira fase, de Estimulação Motora, entende-se que o jovem será gradualmente introduzido no esporte, realizando atividades motoras variadas, com o foco principal no prazer, na alegria, na interação e na aquisição de padrões motores

básicos. A segunda fase, de Aprendizagem Motora, compreende uma formação atlética generalizada, onde a atenção estará voltada para a prática e promoção do refinamento da destreza, com o planejamento de situações práticas progressivamente mais complexas. Ainda neste estágio o aprendiz é considerado em fase de transição em virtude do movimento a ser executado requerer um plano motor parcialmente definido pelo instrutor, entendendo-se com isso, que a iniciação esportiva irá exigir uma instrução ou modelo do esporte. Na terceira fase, de Prática Motora, objetiva-se a melhora do refinamento, a manutenção da destreza e o encorajamento, caracterizando-se como uma fase de movimentos especializados. Em relação às duas primeiras fases, existe uma mudança conceitual nesse momento, onde o sistema motor passa a ser entendido como um sistema parcialmente fechado, com o movimento e as condições da tarefa definidas *a priori*. A última fase, a de Especialização Motora, caracteriza-se pela alta performance e pela busca da perfeição do movimento, em que vencer aparece como o objetivo mais importante. O sistema motor está totalmente fechado nesta fase e a evolução ou processo das fases anteriores parece ser imprescindível para o sucesso do atleta neste nível de especialização (VIEIRA, VIEIRA e KREBS, 2005).

Isto posto, parece pertinente observar com cuidado as críticas à especialização precoce, no sentido de melhor compreender possíveis efeitos negativos que esta prática, quando mal orientada e planejada, pode acarretar. O suporte teórico apresentado trouxe elementos para uma reflexão sobre alguns pontos importantes neste processo, como por exemplo, a inadequação dos treinamentos e competições aos estágios de maturação da criança e do adolescente. Nesse sentido, entende-se que as cargas de treino e os níveis de exigência estariam acima das capacidades físicas, motoras e emocionais do jovem atleta.

No entanto, alguns questionamentos podem surgir a partir desta reflexão. Se a especialização precoce fosse algo tão nocivo por que existiriam tantas crianças e adolescentes satisfeitos nesta prática? O prazer da prática pela prática, os desafios, as novas aprendizagens, a superação dos próprios limites são elementos importantes e exclusivos somente para a vida dos adultos, ou crianças e adolescentes também podem experimentá-los? Será que especialização precoce não forma o jovem de maneira ampla, em todos os seus aspectos, forjando o caráter do indivíduo? Ou ainda, a rotina, o hábito, a disciplina, o respeito aos outros e às regras não são valores aprendidos também na especialização precoce e levados para a vida?

Nas palavras de Bento (2006b, p.88) pode-se ver a resposta a estes questionamentos, onde o autor consegue enxergar a especialização precoce e a busca pelo rendimento por meio de uma ótica que percebe benefícios nesta prática:

O desporto é pedagógico e educativo quando encerra oportunidades para colocar e enfrentar obstáculos, tarefas e exigências, para se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros; quando fomenta a procura de rendimento na competição e para isso se exercita, treina, e reserva um pedaço da vida; quando cada um não assume mais do que é capaz, mas simultaneamente esgota as suas possibilidades de empenho e rendimento. É educativo quando não inspira vaidades vãs, mas funda uma moral do esforço e do suor, quando se afirma como uma verdadeira escola de auto-rendimento; quando socializa crianças e jovens num modelo de pensamento e vida, assente no empenho e disponibilidade pessoais para a correção e ultrapassagem do erro, quando forja otimismo na dificuldade, satisfação pela vitória pessoal e admiração pela vitória alheia (BENTO, 2006b, p.88).

### 3.2 A AQUISIÇÃO DE HABILIDADES MOTORAS

Segundo Magill (2000, p.6) o termo habilidade motora é utilizado para designar “[...] uma tarefa com uma finalidade específica a ser atingida” e para que esse objetivo seja alcançado são envolvidos movimentos de todo o corpo e/ou de segmentos de forma voluntária. Schmidt e Wrisberg (2010) também conceituam a habilidade motora como um ato ou uma tarefa com uma meta, que pode ser desenvolvida, normalmente, com a prática, classificando-a de duas formas: a partir da variedade de dimensões ou das características proeminentes e da proficiência demonstrada pelo executante durante o movimento. Com isso, dentro desta concepção uma habilidade motora pode ser uma tarefa comum ou com altíssimo grau de complexidade e performance. Os autores (p.27) ainda apontam três aspectos relacionados às habilidades motoras: “[...] a forma como a tarefa é organizada, a importância relativa dos elementos motores e cognitivos e o nível de previsibilidade do ambiente”. Na aceção de Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) a habilidade motora é uma tarefa ou movimento voluntário, que deve ser aprendida e orientada para um objetivo específico, podendo ser realizada por uma ou várias partes do corpo.

A partir das definições clássicas da área do desenvolvimento e da aprendizagem motora, percebe-se que uma habilidade motora estará subordinada não só aos elementos motores envolvidos na tarefa, mas também à influência de aspectos cognitivos e ambientais, de tal modo que para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013, p. 84) “tanto o processo como os produtos do desenvolvimento motor são

influenciados por uma ampla variedade de fatores que operam isolada e conjuntamente”.

Além disso, considera-se que uma habilidade motora é uma ação voluntária e aprendida, o que implica em processos de ensino e aprendizagem. Portanto, estando a aprendizagem esportiva formada por um conjunto de habilidades motoras, deverá ter seus fundamentos nesses processos, voltados à execução de uma meta. Entende-se com isso, que na aprendizagem esportiva todos os métodos e procedimentos pedagógicos irão estar baseados na tentativa de melhor execução do gesto motor, na direção do objetivo esperado, o que resultará no melhor desempenho do atleta.

Neste sentido, baseando-se no conceito de Leontiev (2010, p.75), é possível afirmar que a aprendizagem esportiva será uma operação consciente, que inicialmente é “[...] um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático”. Nos processos de aprendizagem esportiva está visível esta ideia, onde a criança começa conhecendo e assimilando o gesto motor de forma orientada, para que depois de algum tempo este passe a compor uma habilidade esportiva, sendo executado de forma automática. Assim, a questão levantada pelo autor é de como é possível se converter “[...] uma ação em uma operação, e, por conseguinte, em uma habilidade e hábito?”

Parece claro que a maneira como serão conduzidos estes processos é crucial para a aquisição destas habilidades, onde a participação do treinador toma lugar protagonista. Deste modo, ainda conforme Leontiev (2010, p.75) “para converter a ação de uma criança em uma operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação”. Assim, propor novas metas para os movimentos executados, com aumento gradual de exigência parece ser, pela lógica proposta pelo autor, o melhor sistema para que o jovem atleta aprenda novos gestos motores. O exemplo dado pelo autor esclarece de forma prática a ideia:

Quando um atirador atinge o alvo durante a prática de um exercício de rifle, realiza um ato definido. Quais são seus traços? Em primeiro lugar, a atividade de que este ato faz parte, seu motivo e, conseqüentemente, o sentido que esta atividade tem para ele. Mas o ato também é caracterizado por algo mais, pelos meios e técnicas por que ele é realizado. O tiro ao alvo exige uma série de processos, cada um dos quais tendo certas condições de ação. É necessário pôr o corpo em certa posição, segurar o rifle de forma perfeitamente vertical, fazer pontaria corretamente, pressionar a coronha no ombro, suspender a respiração e comprimir o gatilho rapidamente de volta para o ponto inicial de disparo e, gradualmente, aumentar a pressão do dedo sobre ele. No atirador perito nenhum desses processos é uma ação

independente. Os objetivos correspondentes a eles não são, de cada vez, diferenciados em sua consciência. Nesta só há um objetivo: atingir o alvo. Isto também significa que ele dominou completamente a habilidade para atirar e as operações motoras exigidas por essa habilidade. E bastante diferente com alguém que está apenas aprendendo a atirar. Essa pessoa precisa, primeiramente, aprender a segurar o rifle de maneira adequada e a fazer disso seu alvo: sua ação consiste nisso. Em seguida, sua próxima ação será fazer pontaria, e assim por diante (LEONTIEV, 2010, p. 75)

Seguindo a mesma direção Luria (1981) diz que “o movimento é sempre um processo com um curso temporal e demanda uma cadeia contínua de impulsos intercambiantes”. A teoria do autor diz que essa cadeia, nos estágios iniciais de formação de qualquer movimento, consiste em uma série de impulsos isolados. Com o desenvolvimento das habilidades motoras os impulsos separados passam a ser sintetizados e combinados em estruturas cinestésicas integrais, ativando um estereótipo dinâmico completo, com elementos automaticamente intercambiantes. A produção deste estereótipo dinâmico, segundo Luria (1981, p.151), “[...] é a essência da formação de uma habilidade motora”, que com o treinamento, pode adquirir caráter automático.

[...] os movimentos e ações voluntários do homem são sistemas funcionais complexos, levados a cabo por uma igualmente complexa “constelação” dinâmica de zonas cerebrais trabalhando coordenadamente, cada uma das quais dá a sua contribuição particular para a estrutura dos movimentos complexos (LURIA, 1981, p. 151).

No entanto, se faz necessário entender que uma habilidade motora só poderá chegar a um estágio desejado de maturação se forem observados os estágios motores anteriores a esta habilidade. No modelo de desenvolvimento motor de Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) é proposta uma progressão sequencial das habilidades de movimento ao longo da vida em uma lógica de dependência direta de uma fase para a outra. A teoria dos autores é representada de forma gráfica por uma ampulheta, onde, na parte de baixo, aparecem quatro fases distintas para o processo de desenvolvimento dos movimentos. Assim, segundo este modelo, o avanço dos movimentos ocorre em uma sucessão que exige o preenchimento total da base, onde a sequência começa na fase reflexa, passando para a fase rudimentar, fundamental (padrões fundamentais) até chegar à fase especializada.

As fases do processo de desenvolvimento motor estarão permanentemente relacionadas, onde a aquisição de habilidades nas etapas anteriores da vida permitirá a formação dos alicerces para as próximas aprendizagens. Portanto, entende-se que novas habilidades só poderão ser aprendidas quando as fases motoras anteriores

estiverem completadas, estando subordinadas às formas como essas bases foram estabelecidas.

Portanto, embora em um primeiro momento a observação da performance de um atleta de alto rendimento não remeta às fases mais elementares de desenvolvimento motor, é importante lembrar que o seu desempenho só é possível graças a uma base bem constituída e consolidada. Prova disto é que para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) a fase do movimento especializado, onde encontram-se as habilidades esportivas, realizadas por meio de gestos combinados e complexos, é um produto da fase do movimento fundamental. Assim, a realização eficiente de habilidades esportivas está vinculada de forma indissociável aos padrões fundamentais de movimento, presentes na fase anterior.

Na mesma tendência Ferraz (2009) traz o desenvolvimento motor como um processo ordenado e sequencial, em que, posteriormente aos movimentos rudimentares, até por volta dos sete anos de idade a criança adquire e diversifica os padrões fundamentais de movimento. Após este período, o desenvolvimento passa a se caracterizar pela combinação destes movimentos e seu aprimoramento. O autor ressalta que os movimentos esportivos são, essencialmente, combinações dos padrões fundamentais de movimento, o que explicaria a importância da maturação destes para o sucesso das habilidades de uma modalidade específica.

Em contrapartida, uma das maiores críticas à especialização esportiva precoce ancora-se justamente na ideia de que, ao se especializar uma criança em habilidades esportivas específicas de uma modalidade, outras formas de movimento serão relegadas nas importantes fases de preenchimento da base motora do indivíduo. A afirmativa encontra sustentação nas ideias de Ferraz (2009, p.56) ao afirmar que, “frequentemente, as modalidades esportivas utilizam somente alguns padrões fundamentais de movimento, o que pode [...] gerar diminuição do repertório motor”.

Assim, esta diminuição do repertório motor poderá ser observada no sentido de que ao desenvolver apenas algumas formas de movimento, específicas de uma modalidade esportiva, outros gestos não serão experimentados e vivenciados, o que impediria a ampliação do acervo motor do indivíduo. Com isto, movimentos nunca conhecidos e praticados não estarão na memória motora do jovem atleta, que poderá apresentar um limitado número de possibilidades motoras.

Nessa linha, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) confirmam que um indivíduo pode estar em estágios distintos em diferentes habilidades, a partir de vivências e

aprendizagens particulares. Portanto, parece cabível admitir que muitos atletas de alto rendimento, que apresentam elevados graus de desempenho na sua modalidade esportiva, possam apresentar estágios iniciais de execução de movimentos pouco ou nunca vivenciados.

Entende-se com isso, que a maturação e o desenvolvimento das variadas habilidades motoras não necessitam, obrigatoriamente, apresentar o mesmo padrão e o mesmo ritmo de evolução. Atletas com habilidades manuais extremamente desenvolvidas e refinadas, estimuladas e treinadas durante muitos anos, podem não demonstrar o mesmo comportamento quando se trata de habilidades pedais. Assim, existe um alto aprimoramento de classes específicas de movimento, que passam por todas as etapas do desenvolvimento e da aprendizagem, enquanto outras permaneceriam nas fases básicas.

Parece apropriado, portanto, pensar nos processos de aprendizagem do gesto motor esportivo imbricado ao processo de desenvolvimento motor, tecido de tal maneira que indivíduo, ambiente e tarefa estarão permanentemente influenciando a aquisição das habilidades. Além disso, subjacente ao processo de desenvolvimento motor estarão os processos de maturação biológica e crescimento físico. Com isso, crianças e adolescentes do mesmo sexo e idade cronológica podem apresentar diferenças significativas em seus padrões maturacionais biológicos.

Malafaya, Tani e Maia (2015a) apresentam estudos em que os resultados sugerem que existe uma elevada associação entre a maturação biológica e picos de desempenho motor, onde o pico de velocidade de altura relacionou-se diretamente aos melhores resultados observados em diferentes testes de aptidão física. Em contrapartida, Weineck (2003, p.98) afirma que “crianças e jovens não crescem de modo contínuo, mas em saltos”, o que, na concepção do autor, pode configurar uma dificuldade no treinamento em grupo, uma vez que não apresentarão a mesma fase de crescimento no mesmo momento.

Os conceitos da aprendizagem motora aparecem como outro aspecto relevante a ser tratado. Corrêa, Benda e Ugrinowitsch (2006, p.241) entendem que “a aprendizagem motora se preocupa com o estudo de aquisição de habilidades motoras”, ou seja, foca-se na investigação de como os indivíduos adquirem habilidades motoras. Para Schmidt e Wrisberg (2010) trata-se de um estado ou processo interno que traduz a capacidade de um indivíduo para produzir um movimento particular, indicando as mudanças associadas à prática ou à experiência.

Existe, para Schmidt e Wrisberg (2010), um outro conceito fundamental para a compreensão da aprendizagem motora: o conceito de performance motora. Segundo os autores, a performance motora é observável e pode sofrer a influência de uma ampla gama de fatores (motivação, foco da atenção, fadiga, condição física), sendo a melhor forma de constatar a aprendizagem motora. Na mesma linha, Ferraz (2009) indica que a performance motora descreve os resultados obtidos pelo movimento.

Assim, pode-se entender, segundo Schmidt e Wrisberg (2010) que a performance motora diz respeito à qualidade de execução de um movimento, sendo utilizada para verificar a evolução da aprendizagem. Dentro da performance o indivíduo poderá evidenciar maior ou menor grau de proficiência em uma habilidade motora, por meio da demonstração de precisão e pela quantidade de energia e tempo gasto para a execução. Deste modo, a observação da performance motora de um indivíduo fornece informações acerca das mudanças que ocorrem de forma sistemática com o acúmulo de prática. Ainda conforme os autores (p.34)

[...] se o nível de proficiência de desempenho da pessoa é relativamente estável em muitas observações e sob condições variadas, o professor ou técnico pode assumir que a performance reflete precisamente o nível de aprendizagem motora desse indivíduo.

É importante, todavia, que mesmo que o indivíduo apresente evidências de ter aprendido uma tarefa (internamente), é possível que uma série de fatores continuem prejudicando um desempenho particular, tornando-se fundamental a observação da performance em diferentes situações antes de inferir algum conceito à esta aprendizagem (SCHMIDT e WRISBERG, 2010).

Completando a ideia, Kunz (2004, p.86) entende que na aprendizagem motora os sujeitos estarão envolvidos na sua totalidade, onde dimensões perceptivo-cognitivas, emocionais-afetivas, sociais e motoras influenciarão a “[...] perspectiva externa da realização dos movimentos”.

No meio esportivo a performance motora é utilizada não só para predizer os níveis de aprendizagem das habilidades, mas também para avaliar e comparar o desempenho de atletas. No universo competitivo é por meio da performance que se mensura quem é o melhor esportista em determinada prática ou em um conjunto de habilidades. Não obstante, na busca de uma performance proficiente desde os estágios iniciais da aprendizagem na modalidade, em muitas ocasiões treinadores acabam por ignorar os processos de desenvolvimento da criança, o que implica no esquecimento do estágio de prontidão para a aprendizagem.

O estágio de prontidão desportivo-motora, no entendimento de Malafaya, Tani e Maia (2015a), reforça uma relação existente entre competências e aptidões próprias do sujeito e os requisitos de uma tarefa ou atividade específica. Desta forma, a prontidão apresenta-se como uma relação funcional do indivíduo com a tarefa, tornando-se importante a consciência de que, para além das características do indivíduo, existirão as exigências da tarefa. Assim, tendo as habilidades desportivo-motoras, em sua estrutura, um elevado grau de complexidade e a interação de elementos físicos, motores, cognitivos, perceptivos e afetivos, considera-se essencial que estes aspectos sejam observados nos processos de ensino e aprendizagem dos esportes. Complementando o pensamento, Ferraz (2009) percebe a prontidão como um aspecto relacionado aos pré-requisitos necessários para que crianças e adolescentes se envolvam em novas experiências.

Nesse sentido, seria importante entender que, dependendo da idade do atleta, este ainda não estará preparado e maturado para os fatores que envolvem as exigências da tarefa, o que em alguma medida pode influenciar a aprendizagem. No entanto, esses fatores combinados “[...] podem ser modificados ou manipulados para estimular ou promover o aprendizado”, levando o sujeito a um estágio de maior ou menor prontidão (GALLAHUE, OZMUN E GOODWAY, 2013. p. 86). Assim, afirmam os mesmos autores, saber quando um aluno está pronto para o aprendizado é uma responsabilidade que recai muito mais sobre o professor em reconhecer essa prontidão, do que sobre o próprio aprendiz.

Constata-se, com isso, a relevância de adaptar as exigências das tarefas na aquisição das habilidades motoras de uma modalidade às capacidades apresentadas por crianças e adolescentes praticantes. Malafaya, Tani e Maia (2015a, p.105) alertam para a necessidade do ajuste das exigências da tarefa ao nível de competência da criança, pois ao ultrapassar esse nível podem provocar efeitos perniciosos, “[...]criando sentimentos negativos de competência pessoal, autoestima e autoconfiança”. Todavia, as tarefas que tiverem as exigências muito inferiores às capacidades do praticante “[...] resultam em pouca motivação e perda de interesse. Tarefas cujas exigências sejam ajustadas ao nível de competência das crianças promovem o sucesso” (MALAFAYA, TANI e MAIA, 2015a, p.105).

Para Galdino e Machado (2008) o sucesso de crianças e jovens em atividades esportivas está diretamente relacionado ao estado de prontidão, caracterizado nos domínios social, psicológico e motor. Para os autores, a busca pela realização efetiva

de uma tarefa, onde o praticante deve apresentar esforço e superar obstáculos é uma forma de medir a própria capacidade, elevando com isto, os níveis de competência. Assim, a competência surge a partir da realização de uma tarefa ou da aprendizagem de alguma habilidade e da percepção desta realização.

No entanto, se as exigências para esta realização estiverem acima do estado de prontidão do jovem esportista, o aperfeiçoamento das habilidades talvez não ocorra como esperado, podendo gerar na criança e no adolescente sentimentos de frustração e dúvida em relação à própria capacidade. É provável que uma das causas do abandono precoce do esporte seja justamente esta desconexão entre as capacidades apresentadas pelo praticante e os graus de exigência a que ele é submetido. Assim, Tsukamoto e Nunomura (2005) indicam que o incentivo à prática esportiva especializada antes que a criança demonstre prontidão, pode transformar-se em um investimento sem garantia de que possa render frutos como atingir o alto nível e o sucesso.

Malafaya, Tani e Maia (2015b) reconhecem que os níveis de prontidão motora de cada praticante podem expressar um pré-requisito fundamental para ter sucesso no cumprimento das exigências de uma tarefa motora ou de uma situação de aprendizagem. Os autores apontam para a relevância pedagógica do estudo desta temática, no sentido de se estabelecer uma forma de identificar os níveis de prontidão motora de crianças e jovens para que professores e treinadores possam adequar as propostas didático-metodológicas de suas aulas e treinamentos às características de cada praticante.

Em consonância com estas ideias, Ferraz (2009, p.56) considera que mesmo que do ponto de vista biomecânico o meio mais eficiente para a realização de habilidades esportivas seja o uso de técnicas específicas, é importante que estas habilidades “[...] se constituam no ponto de chegada do processo de aprendizagem esportiva das crianças e dos adolescentes, e não seu ponto de partida”. Deste modo, percebe-se que a proposta pedagógica para o ensinamento de uma habilidade dentro do esporte deve levar em consideração os níveis de prontidão do jovem atleta, trabalhando com a ideia de processos pedagógicos e evolutivos do gesto motor, sem a exigência da técnica de execução específica.

De Rose Jr. e Korsakas (2006) corroboram as ideias e afirmam que se a criança receber estímulos no período anterior ao seu estágio de prontidão poderá apresentar um desenvolvimento dentro do esporte aquém das suas possibilidades, com a

possibilidade de ocorrer distúrbios tanto físicos quanto psicológicos. Os autores trazem a necessidade de identificar períodos específicos do desenvolvimento humano, onde a criança e o adolescente estarão mais sensíveis a novas aprendizagens. Na proposição dos autores, a prontidão esportiva é composta pelos domínios físico, motor, cognitivo, afetivo, moral e social e cada um deles pode apresentar períodos sensíveis de aprendizagem distintos. Assim, o jovem atleta não se apresentará pronto em todos os domínios ao mesmo tempo, justificando-se a importância de “[...] se identificar quais as especificidades de cada um deles a fim de se oferecer estímulos de aprendizagem adequados às potencialidades que a criança apresenta em dado momento” (DE ROSE Jr. e KORSKAS, 2006, p.255).

Ferraz (2009) igualmente fala do período ótimo de aprendizagem, entendendo que este se baseia na noção de que, ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo, existirão alguns momentos ideais para a promoção de novas aprendizagens. Isto significa, segundo o autor, que a aprendizagem antes ou depois desse período ótimo implicará em conteúdos prejudicados ou perda da oportunidade de exploração do melhor potencial do indivíduo. Na opinião de Ferraz (2009) não haverá um período ótimo para todos os conteúdos, uma vez que as especificidades que envolvem os domínios do comportamento humano apresentarão grande variabilidade.

Malafaya, Tani e Maia (2015a, p.109) também se referem a este período sensível como período crítico e o relacionam “[...] às mudanças associadas aos processos de crescimento físico, maturação biológica e desenvolvimento”. Os autores seguem dizendo que:

O conceito de período crítico implica a presença de períodos de tempo específicos (janelas temporais) durante os quais uma pessoa é mais sensível às influências, tanto positivas como negativas, do ambiente. Assume que as mudanças associadas ao crescimento físico, maturação biológica e desenvolvimento ocorrem mais rapidamente durante um período de tempo específico e que o processo organizacional pode ser mais facilmente modificado nesse período (MALAFAYA, TANI e MAIA, 2015a, p.110).

A partir do exposto, percebe-se que é possível fazer uma aproximação com a teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotskii (2010). Embora o autor (p.111) aborde estas questões de forma abrangente, não referindo-se exclusivamente ao domínio dos movimentos, entende como “[...] uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”, onde apenas com determinada idade serão

possíveis aprendizagens definidas. Com isto, nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotskii aparece como ponto de referência a existência da relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade latente de aprendizagem. Assim, conforme o autor, existem limites maturacionais que irão circunscrever o que uma criança será capaz de aprender, originando a ideia de que em determinados períodos da vida não é adequada a aprendizagem de alguns conhecimentos, concluindo que “[...] podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VIGOTSKII, 2010, p.111).

Por outro lado, Vigotskii (2010) vê o papel das experiências e interações sociais como fundamental para estimular e ativar na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento, ou seja, as inter-relações com os outros se convertem em aquisições internas da criança. Portanto, Vigotskii não desconsidera os processos de desenvolvimento e maturação para a aprendizagem, ao contrário, posiciona todos estes processos de maneira circular e influenciando-se mutuamente, mas vê nas inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam a origem de processos internos de desenvolvimento “[...] que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (p.115).

É possível também estabelecer uma relação entre as já citadas janelas temporais, em que o indivíduo estará mais sensível a mudanças em seus processos organizacionais e a teoria de desenvolvimento proximal de Vigotskii. Para o autor, existem dois níveis de desenvolvimento, o primeiro, considerado como nível de desenvolvimento real, que caracteriza-se como o resultado de ciclos de desenvolvimento já concluídos. O segundo nível de desenvolvimento, o proximal, determina que as funções ainda estão em processo de maturação, caracterizando-se pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Com isto, conforme Vigotskii (2010), o nível de desenvolvimento proximal será determinado por meio da solução de problemas com a orientação de adultos, determinando aquilo que é zona de desenvolvimento proximal no presente como zona de desenvolvimento real no futuro. Portanto, segundo Vigotskii (2010, p.113) “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas

também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VIGOTSKII,2010, p.113).

Assim, o estado de prontidão de uma criança para a aprendizagem esportiva poderá, nesta teoria, ser observado por meio do seu desenvolvimento potencial, possibilitando que se avalie os processos de desenvolvimento e maturação que já ocorreram e aqueles que ainda irão ocorrer. Desta forma, é possível estimar quais as capacidades físicas e habilidades motoras a criança já terá condições de desempenhar, respeitando o período sensível do jovem atleta.

Os conceitos de Vigotskii também podem ser localizados na área da aprendizagem motora sob outro ponto de vista, uma vez que apresentam a imitação com importante papel para o aprendiz. Normalmente, nos estágios iniciais de aprendizagem de um esporte, a imitação dos gestos motores demonstrados pelo professor aparece como o método mais utilizado e significativo para a criança. Neste estágio de aprendizagem, por ainda não ser capaz de compreender determinadas correções e ter pouca consciência do próprio corpo e de seus movimentos, a criança apresenta melhores resultados quando a imitação faz parte da sua rotina de treino. No entanto, para Vigotskii, o ato de imitação não é meramente um processo mecânico, entendendo que a criança só será capaz de imitar aquilo que estiver no seu nível de desenvolvimento. O autor afirma que o auxílio da imitação na atividade guiada pelos adultos permite à criança ir além da sua capacidade de compreensão de modo independente. Deste modo, ainda de acordo com a teoria de Vigotskii (2010, p.112) “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”.

Neste sentido, a relação do adulto com a criança na fase da aprendizagem aparece como elemento decisivo, uma vez que o processo de imitação não se resumirá ao simples ato de copiar um movimento de forma automática e mecânica. Assim, a forma como se dará a relação do adulto com a criança, a maneira como estes se aproximam e se comunicam poderá definir a maneira como esta imitação acontecerá. Estabelecer uma relação de confiança, em que a criança possa receber o incentivo necessário, sentindo-se segura em um ambiente positivo, poderá fazer com que a imitação aconteça de forma natural e espontânea, evitando o medo do erro e do fracasso. Além disto, existe ainda a novidade do gesto, envolvendo não só a

curiosidade de uma nova aprendizagem, mas também a exploração do próprio corpo e das suas capacidades.

Com isto, a criança passa a perceber que seu corpo não é ignorante de si mesmo, podendo descobrir e compreender movimentos que até então não eram conhecidos. Nota-se, portanto, um corpo detentor de um saber precedente à aquisição de novos gestos, o que na criança pode significar também uma forma de alegria, no sentido da descoberta.

Na direção de entender a aprendizagem pela imitação é importante lembrar que neste processo sempre haverá o outro, estabelecendo-se uma comunicação, um diálogo. Zimmermann e Morgan (2011, p.56) afirmam que este outro pode exigir reações diferentes porque também tem a possibilidade de agir no ambiente, emprestando algo que é inesperado à situação. No entanto, para que este diálogo possa ocorrer é necessário que haja um encontro, daí a importância da relação e da comunicação do adulto com a criança. Os autores (p.56) ainda dizem que “[...] o gesto de um é algo em que o outro participa”, onde este outro terá o poder de resistir ou aceitar os movimentos, que é a base da inter-corporalidade.

A comunicação surge quando algo que não está sob nosso controle aparece; quando há uma ruptura em relação ao que se esperava. Isto não é sobre alguém que recebe informações frescas, mas é sobre alguém que toma sua corporeidade em uma direção que eles não conhecem, mas que é antecipado como uma possibilidade (ZIMMERMANN e MORGAN, 2011, p.57).

Além disto, aparece uma linha tênue entre o automático e a expressão, onde performance se funde a uma espécie de comunicação corporal. Portanto, se por um lado as repetições do movimento contribuem para sua automatização e consequente melhora de performance, ao mesmo tempo este não deixa de ser uma forma de expressão, onde o praticante pode descobrir todas as possibilidades do seu corpo, usando-as como uma forma de interlocução com o próprio adulto.

Dialogando com a teoria da imitação de Vigotskii, Bandura (2008) também defende a ideia da aprendizagem por meio da observação de outras pessoas, o que gera, segundo o autor, uma modificação do comportamento de quem observa. As teorias de Vigotskii e Bandura se aproximam à medida em que a possibilidade de imitação passa primeiramente pela observação do comportamento do outro, o que permite, em um segundo momento, a ação propriamente dita.

Para Bandura (2008), esta observação do outro e a modificação do comportamento é chamada de modelagem e é influenciada por três fatores:

semelhança (a influência de modelos semelhantes é mais provável do que modelos diferentes); idade e sexo: (sexo e faixa etária correspondentes); status e prestígio: (quanto maior o acúmulo, maior a possibilidade de ser influenciador).

Possivelmente o status e o prestígio do treinador podem surgir como fatores importantes na modelagem do atleta, onde, principalmente nas fases iniciais de aprendizagem no esporte, o jovem praticante observa as demonstrações dos gestos motores específicos do treinador e procura imitá-lo, o que aos poucos passa a originar uma mudança no comportamento motor do esportista. É relevante considerar também que para Bandura (2008) a natureza do comportamento do modelo é um fator de influência para esta mudança, uma vez que quanto mais elevada for a complexidade do comportamento, mais tempo será necessário para que possa ser imitado. Além disso, para o autor, estilos complexos de comportamento exigirão operações auto-reguladoras e sistemas de feedback corretivo, o que, no caso do esporte, reforça a importância da figura do treinador, não só como modelo, mas também no fornecimento de feedbacks.

Geralmente, as habilidades são aperfeiçoadas com repetidos ajustes corretivos na igualação de concepções durante a produção do comportamento. A ação controlada, com feedback instrutivo, serve como um veículo para converter concepções em desempenhos proficientes. O feedback que acompanha as ações proporciona as informações necessárias para detectar e corrigir diferenças entre concepções e ações. Dessa forma, o comportamento é modificado com base nas informações comparativas, de maneira que as competências desejadas sejam dominadas (BANDURA, 2008, p.18).

Deste modo, se faz necessário compreender que a aprendizagem por imitação pode se dar por meio de neurônios-espelho. Para Cook et al (2014) a aprendizagem sensória associativa é originada nos neurônios-espelho, no entanto a ativação destes não se dá apenas quando se realiza uma ação, como agarrar um objeto, mas também quando se observa passivamente uma ação similar realizada por outro agente. Portanto, para os autores, acredita-se que os neurônios-espelho são uma adaptação genética para compreender a ação e que eles foram projetados pela evolução para cumprir uma função sócio cognitiva específica.

Assim, ao observar a ação do treinador demonstrando uma habilidade esportiva específica a criança poderá estar aprendendo, mesmo que no momento exato não esteja executando um movimento. A imitação será, portanto, um segundo momento deste processo de aprendizagem, que por meio dos neurônios-espelho passará pelas

etapas de observação passiva, de compreensão da ação, para finalmente poder chegar à imitação propriamente dita.

Massumi (2016, p.5) afirma que “os neurônios-espelho são neurônios especializados, capazes de ecoar no corpo de alguém movimentos percebidos no corpo de outra pessoa [...]”, o que possibilita ao indivíduo perceber o movimento do outro e disparar um padrão idêntico ao daquele que está realizando uma ação. Na mesma linha, Keysers e Gazzola (2014) também trazem as ativações indiretas como substratos neurais das próprias ações do indivíduo, ativadas ao testemunhar as ações dos outros através da visão ou do som. Enquanto se ouve ou se vê as ações dos outros ativa-se uma lembrança de memórias processuais dos estados motores em que ocorream eventos sensoriais semelhantes, ou seja, existe uma lembrança ativada por meio de um estímulo externo (social). Segundo os autores, os neurônios podem representar certas propriedades invariantes de uma ação (por exemplo ritmicidade, noções temporais, etc), que podem ser combinadas em ações com semelhantes propriedades. Além disto, a imitação permite que os seres humanos possam experimentar um tipo de aprendizagem sob a perspectiva de ver as ações dos outros para realizar suas próprias ações.

Mendes, Cardoso e Sacomori (2008) indicam que dentro do conceito de imitação está a capacidade de se observar ações executadas por outros e de repeti-las posteriormente. Os autores (p.94) apontam para pesquisas que afirmam que “a imitação tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, na aprendizagem motora, na comunicação e nas habilidades sociais”. Entretanto, segundo Mendes, Cardoso e Sacomori (2008) sabe-se que a imitação não é um fenômeno isolado, onde diversos comportamentos imitativos podem ocorrer de diferentes formas. Quando ocorre a observação das ações de outros indivíduos, a compreensão destas ações pode ser adequada aos termos do que já se sabe sobre as mesmas. Deste modo, compreende-se que um indivíduo reconhece as ações realizadas por outros indivíduos, em função de que enquanto observa determinada ação se ativa um circuito neural pré-motor análogo ao de quando executa a própria ação. Portanto, segundo a ideia dos autores, no esporte, ao aprender por imitação, a quantidade de vivências motoras anteriores será ponto fundamental para que a criança possa reconhecer e compreender as ações que observa. Isto significa que a maneira como será capaz de observar, entender e assimilar gestos motores estará vinculada à quantidade de informações já acumuladas, associadas a esse gesto.

Pensar em todos estes elementos torna-se condição básica para o desenvolvimento do trabalho com crianças e adolescentes no universo do esporte. A partir das teorias apresentadas, percebe-se que a aprendizagem esportiva é algo complexo, que envolve uma série de aspectos que precisam ser levados em consideração para que um atleta possa se formar. Portanto, é preciso enxergar o atleta de alto rendimento inserido neste processo de longa duração, permeado por numerosos fatores. Ressalta-se que, até alcançar níveis performáticos de excelência, o atleta percorre uma longa jornada, com muitos anos de preparação e a passagem por várias etapas de trabalho formativo e de desenvolvimento.

### 3.3 O TALENTO ESPORTIVO

Com a intenção de se tornarem atletas, um grande número de crianças ingressa todos os anos na prática de modalidades esportivas. Muitas destas crianças acabam passando por várias etapas do treinamento e podem, inclusive, permanecer no esporte por muitos anos, participando de competições até chegar à idade adulta. Entretanto, a pergunta a ser feita é: quantas delas são consideradas talentos esportivos e reunirão condições necessárias para realmente tornarem-se atletas de alto rendimento e alcançarem resultados expressivos dentro da modalidade praticada?

Na esteira da primeira pergunta, surge uma segunda: todas as crianças especializadas precocemente no esporte são talentos esportivos e chegarão a altos níveis de desempenho? Parece importante, então, procurar definir o que é um talento esportivo, quais são suas principais características, como ele é descoberto e de que forma é desenvolvido.

Gaya (2009, p.64) entende que “[...] o talento esportivo detém qualidades que não estão ao alcance de qualquer simples mortal”. Para o autor, o talento esportivo apresenta uma excepcionalidade ímpar, o que é comprovado com base em resultados de estudos realizados em países do leste europeu, que evidenciam que talentos esportivos surgem na proporção de 1 a cada 10 mil jovens que ingressam no esporte.

Um talento esportivo, para Gaya et al (2002) pode ser identificado como um indivíduo que é capaz de apresentar desempenho superior num conjunto de habilidades e capacidades e de manter uma elevada estabilidade nestas habilidades e capacidades excepcionais, apresentando-se como um sujeito atípico no seio de sua

população. Para os autores, a ideia de desempenho superior ou atípico é decorrente do conceito estatístico de normalidade, que significa a probabilidade de ocorrência de um fenômeno de acordo com a curva normal. Portanto, indivíduos de desempenho superior ou atípicos irão se situar além de dois desvios padrão da média. Assim, para a identificação de um talento é preciso situá-lo no cerne de sua população e, além disso, observar se ele está colocado além dos critérios de normalidade.

Em relação à manutenção elevada da estabilidade em habilidades, os autores entendem que o talento esportivo é capaz de manter um conjunto de indicadores de desempenho permanente, ou seja, com a ausência de alteração significativa de performance ao longo do tempo. Entretanto, Gaya et al (2002) alertam para os riscos de se afirmar que um jovem atleta que possa apresentar níveis superiores de desempenho em relação a seus colegas de mesma faixa etária irá manter esta superioridade ao longo do tempo. O processo de crescimento e desenvolvimento de uma criança e um adolescente é envolto por fatores biológicos, ambientais e de intervenção, havendo também fatores genéticos que provavelmente definirão potencialidades e indicarão capacidades máximas de desempenho.

A partir das considerações torna-se possível refletir acerca do treinamento de crianças e adolescentes, uma vez que do ponto de vista do desempenho físico e motor, aqueles que estiverem mais maturados biologicamente apresentarão melhor potencial de resposta ao treino. Com isso, é provável que estes jovens atletas comecem a apresentar melhores resultados também nas competições, o que em alguns casos poderá gerar uma confusão na definição do talento esportivo. A questão que surge a partir desta discussão é de que o atleta maturado mais precocemente pode ser considerado um talento esportivo por apresentar um desempenho superior ao dos seus pares, o que não significará, obrigatoriamente, que consiga manter esta superioridade em períodos mais tardios do desenvolvimento e da maturação.

Em consonância com esta ideia, Gaya et al (2002) afirmam que, embora os fatores ambientais, como por exemplo, os programas de treino, sejam importantes, não se pode pensar neles como determinantes únicos da performance. Assim, para os autores, os programas de detecção do talento esportivo só se tornarão viáveis se for mantida a noção de que a intervenção das características genéticas será o principal elemento de determinação do desempenho. Deste modo, percebe-se que independentemente do grau de maturação de uma criança ou adolescente, suas

capacidades inatas devem figurar em primeiro plano em um processo de identificação e detecção de talentos esportivos.

Segundo Weineck (2003), o termo talento pode ser dividido em dois tipos: o talento estático e o talento dinâmico. O talento estático é definido por características como disposição (mobilização do potencial), prontidão (mobilização da vontade), ambiente social (possibilidades) e resultados (determinação do desempenho). O talento dinâmico, conforme o autor, estrutura-se no transcurso de um processo ativo de treinamento, com objetivos bem definidos (especialização), relacionando-se à natureza e as alterações desta especialização. Para Weineck (2003) é preciso entender o talento dinâmico como um processo ativo de mudanças, com orientações através do treinamento e de competições, tendo um acompanhamento pedagógico.

Com isso, a compreensão do significado de talento esportivo passa por duas noções. A primeira, a de que um talento deverá reunir um conjunto de fatores ligados ao potencial para o desempenho, genética, possibilidades de prática, estimulação e fatores emocionais. A segunda, é a de que o talento necessita percorrer um processo dinâmico, com uma prática orientada e acompanhada. Em vista disso, o talento esportivo é entendido como aquele indivíduo que reunirá fatores intrínsecos para a execução e a performance de tarefas específicas de uma modalidade esportiva e paralelamente terá, ao longo de seu processo formativo, a condução adequada ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Nessa linha, Joch (2005) define como talentoso aquele que apresenta disposição e prontidão para o desempenho e a exibição deste desempenho é acima da média para a sua faixa etária. Este desempenho deve ser comprovado em competições e obtido graças ao acompanhamento de um treinador que orienta ativa e pedagogicamente todo o processo de desenvolvimento. Seria então adequado, a partir desta definição, assumir que um campeão Olímpico, por exemplo, será considerado um talento esportivo, por reunir um conjunto de capacidades e potencialidades para a execução dos gestos de sua modalidade e, ao mesmo tempo, por ter passado por um longo e contínuo treinamento com o objetivo de aperfeiçoar sua performance.

Vieira, Vieira e Krebs (2005) entendem que, na formação esportiva, três noções operacionais estão associadas ao desenvolvimento do talento: a identificação, a seleção e a promoção. Para os autores, a identificação situa-se na comparação das características do indivíduo com um atleta de alto rendimento. Esta identificação

acontece em três fases distintas: a fase primária, que ocorre na infância, entre os 3 e 8 anos de idade e consiste em avaliar o estado geral de saúde e o desenvolvimento corporal da criança, sua coordenação motora de base, sua curiosidade, sua capacidade de ampliação do repertório motor por meio da imitação, sua coragem e seu gosto pela prática. A segunda fase, a secundária, é estabelecida nas idades pré-púbere e púbere, porém em algumas modalidades esportivas como a ginástica, a natação ou a patinação artística, o início desta fase pode recuar para idades mais precoces. A fase secundária irá avaliar possíveis desvios posturais, as fragilidades do aparelho locomotor ao nível das articulações, os traços de crescimento, a composição corporal e o somatotipo. A terceira fase, complementar, se estabelece de acordo com as características de cada modalidade, conforme limites temporais médios de pico. A fase complementar culmina com o processo de identificação do talento, a partir da observação dos resultados de competições.

No tocante à composição corporal e o somatotipo, Gaya et al (2002) afirmam que, no processo de detecção do talento esportivo, existe uma dimensão que será em maior ou menor escala condicionada por características inatas do sujeito, como a sua estrutura morfológica e funcional. Com isto, para os autores, é necessário assumir que a influência das características genéticas aparece como a principal determinante da performance. Na mesma lógica, Raković et al (2015) também trazem o somatotipo como parte vital do mosaico que vai, juntamente com outros fatores (processo de formação, nutrição, motivação), determinar o desempenho.

Queiroga et al (2008, p.57) entendem que cada atividade esportiva específica terá uma estrutura corporal em relação a um perfil somatotipológico adequado ou indicado, apontando para a relação existente entre características físicas específicas e resultados esportivos. Os autores apresentam estudos que confirmam que atletas olímpicos apresentam predominância de somatotipo apropriado a uma determinada prática, o que pode indicar que “o perfil corporal de atletas de elite pode ser um indicador de que esta estrutura física é mais adequada tanto para a modalidade quanto para atletas que almejam melhores resultados”.

Por outro lado, Raković et al (2015) afirmam que em muitos esportes os componentes do somatotipo não são homogêneos, havendo diferenças significativas dentro da mesma modalidade. No entanto, os autores apontam que estas diferenças acontecem especialmente em esportes coletivos, enquanto que nas modalidades individuais os somatotipos são mais homogêneos.

Isto pode ser explicado pela diferença nas funções de cada posição dentro dos esportes coletivos, o que indica que dependendo da colocação e atribuição do atleta dentro do time, este poderá apresentar características físicas específicas. Já nos esportes individuais, não existe variação nas exigências das competências físicas e motoras, havendo a necessidade de o atleta apresentar um perfil somatotipológico muito particular. As considerações têm suporte na análise das modalidades de Voleibol e Ginástica Artística, por exemplo, ao se observar no primeiro esporte as diferenças de estatura dos jogadores que ocupam distintas posições e realizam diferentes funções, enquanto que ginastas mantêm um padrão físico muito mais regular e homogêneo.

Em uma revisão de pesquisas acerca do tema, Raković et al (2015) apresentam comparações entre o somatotipo de atletas em vários esportes, confirmando existir especificidades de somatotipia de acordo com a prática, entendendo que esses resultados são importantes na seleção de talentos no campo dos esportes profissionais. Na mesma linha, Queiroga et al (2008, p.57) entendem que a detecção de talentos pode encontrar benefícios na análise de valores somatotipológicos, afirmando também, que existem evidências da relação entre perfil corporal e performance em várias modalidades esportivas. No mesmo sentido, Khaled (2013) diz que a identificação de talentos normalmente é monitorada por vários parâmetros, entendendo que o processo de seleção é construído com base na previsão de padrões físicos, antropométricos e de somatotipos, juntamente com algumas capacidades físicas e motoras que indiquem sinais do nível de habilidade do esportista.

Conforme Purenović-Ivanović e Popović (2014) o tamanho do corpo constitui-se em forte influência no desempenho de muitos esportes, especialmente naqueles que pertencem ao grupo de esportes femininos com elementos estéticos (ginástica rítmica, ginástica artística e patinação artística). Estes esportes apresentam altas exigências específicas tanto físicas, quanto motoras, bem como de capacidades psicológicas, mas também requerem que a estrutura e a composição corporal das atletas de alto nível sejam rigorosamente adequadas. Assim, a análise somatotipológica pode fornecer informações valiosas sobre os requisitos morfológicos nestes esportes, sendo o corpo adequado um pré-requisito para alcançar o sucesso.

Portanto, é importante considerar que o somatotipo de uma criança pode ser um dos critérios para defini-la como um talento para determinada modalidade esportiva. Evidentemente que apenas apresentar um perfil físico adequado a um

esporte específico não garante que o jovem atleta venha a apresentar uma performance de alto rendimento, pois, como já discutido, o talento esportivo deverá reunir uma série de elementos para que possa se constituir como tal. No entanto, entende-se que o somatotipo tem tamanha importância na seleção de talentos, que muitas crianças que apresentam capacidades físicas e motoras adequadas à modalidade podem acabar preteridas por não possuírem o perfil corporal ideal.

Para além das questões já discutidas, Vieira, Vieira e Krebs (2005) apontam para a importância de observar que o jovem talentoso não irá se desenvolver se não existir recompensa imediata e extrínseca, havendo a necessidade de que ele aprecie a prática. No entanto, o alerta dos autores está voltado para os conflitos inerentes ao próprio desenvolvimento do talento e ao suporte dos adultos que cercam a criança e o adolescente. Assim, o foco para que um talento possa ser descoberto e desenvolvido não está apenas na própria criança, mas também na família e no treinador, entendendo-se que este é um processo que requer a inter-relação de vários elementos.

Portanto, a compreensão da trajetória do atleta de alto rendimento desde o seu início, necessita ater-se a esses elementos para uma análise adequada e bem estruturada, onde outro componente estará presente de forma contundente: o treinador. Do ingresso no universo esportivo até alcançar altos desempenhos, o atleta será conduzido pelo treinador, que terá papel determinante na carreira do sportista.

É possível que, ao longo do seu percurso dentro do esporte, o atleta tenha mais de um treinador, cumprindo as etapas iniciais de aprendizagem sob as instruções de um técnico e mudando ao atingir níveis mais elevados de desempenho. Independentemente do nível performático, a figura do treinador é de fundamental importância para o atleta, sendo na maior parte do tempo sua referência e ponto de apoio. O treinador como personagem da trajetória esportiva, a sua relação com o atleta e as implicações desta relação, desde as primeiras aprendizagens até o alto nível, serão tratadas na sequência desta pesquisa.

## 4 SIGNIFICADOS DE UMA RELAÇÃO

### 4.1 QUEM É O TREINADOR?

A magnitude da relação treinador-atleta está diretamente relacionada à quantidade de papéis que o primeiro representa. A figura do treinador tem tamanha importância na vida esportiva e pessoal do atleta, que não se limita apenas a garantir a qualidade do seu desempenho nos treinos e nas competições. O treinador é professor, cuidador, motivador, líder, conselheiro, confidente, protetor, nutricionista, médico, psicólogo, podendo acumular mais uma ampla gama de funções na sua relação com o atleta. No entanto, ao mesmo tempo pode também ser inflexível, intransigente, implacável, rígido, agressivo, cruel e intolerante. Assim, embora a primeira função do treinador seja a orientação para a melhora de habilidades esportivas, existem expectativas depositadas na sua personalidade e nas suas atitudes que envolverão competências que terão o mesmo grau de importância para o sucesso do atleta.

Com o papel de mestre e guia, o treinador tem importância substancial na vida do atleta, que parece criar um laço vital com este. Em muitos casos, um simples olhar, ou apenas a presença do treinador já é suficiente para que o atleta se sinta seguro e confiante em sua performance. O tenista Gustavo Kuerten, em sua biografia, descreve esta cumplicidade existente entre treinador e atleta ao relatar uma troca de olhares com Larri Passos, seu treinador, no final do jogo que o classificou para as semi-finais do Torneio de Roland Garros, uma das mais tradicionais e importantes competições do tênis internacional:

Enquanto guardava minha raquete na bolsa, olhei de novo para o lugar em que meu pessoal ficava. Larri estava arrebatado. [...]. Caminhando para sair da quadra, tentando compreender o episódio, olhei mais vez para ele e ele olhou para mim. Nessa troca de olhares, sem nenhuma palavra ou gesto, eu entendi. Sem margem para dúvida, nascia ali entre nós a convicção de que o título de Roland Garros seria nosso (KUERTEN, 2014, p. 26).

Nas palavras do tenista percebe-se a importância da figura do treinador para o atleta, onde o vínculo que é criado dispensa o uso de palavras para a comunicação, deixando claro a existência de uma intensa coparticipação. Outro ponto importante da fala de Kuerten (2014) é quando este se refere ao título como “nosso”, reconhecendo que sua trajetória como atleta está inegavelmente atrelada à presença do treinador. O atleta, portanto, certifica que suas vitórias são também do seu treinador e confirma

a relevância desta personalidade ao longo de todo o seu percurso. Com isso, entende-se o treinador como aquela pessoa capaz de compreender o atleta em todo o seu potencial e nas suas dificuldades, o que nem sempre o fará afável, acolhedor e cúmplice do atleta. Em outra passagem da biografia de Gustavo Kuerten, o tenista narra suas dificuldades em alguns treinamentos e de como seu treinador Larri tornava-se exigente:

Tinha dia que simplesmente não dava, parecia que as pernas sumiam e o braço esfarelava. Quando via que eu estava amolecendo, Larri endurecia. Mais de uma vez, cansado de tanto repetir o golpe, fiz menção de parar.  
 - Aonde tu pensa que vai? – Larri me interceptava.  
 - Não aguento mais. Vou descansar um pouco.  
 - Não acabou. Volta lá e só pensa em sentar quando acertar tudo.  
 [...]. Se percebesse que eu não estava me dedicando como deveria, Larri chegava a me colocar para fora da quadra por uns minutos como advertência.  
 [...]. Numa das vezes em que fiz corpo mole, Larri me deixou do lado de fora até o fim do treino. Detestei aquilo. Eu nem sempre entendia a mensagem que ele queria passar, mas, dessa vez, ela foi clara (KUERTEN, 2014, p. 117-118).

O treinador ora amado, ora odiado, complacente e afetuoso e ao mesmo tempo exigente e severo, torna-se muitas vezes, no alto rendimento, a personalidade central da vida do atleta, tendo mais influência que os pais, a família e os amigos. Normalmente, o contato diário do treinador e do atleta ultrapassa, em muito, o tempo dedicado às pessoas mais próximas. Portanto, partindo da premissa de que o trabalho do treinador não está limitado à técnica, torna-se fundamental pensar em como a sua práxis estará fortemente impregnada da sua identidade e personalidade e de como os diferentes papéis que atua na sua relação com o atleta podem ter diferentes desdobramentos.

Neste sentido, um importante tema a ser abordado nesta discussão é a formação do treinador, onde se assinalam alguns elementos para reflexão. Normalmente, o treinador tem na sua experiência como atleta a base de seus conhecimentos e os subsídios técnicos para sua ação profissional, usando sua trajetória esportiva para o desenvolvimento das competências específicas do ofício. Entretanto, parece conveniente ressaltar que o fato de ter sido atleta e ser capaz de dominar técnicas de uma modalidade esportiva não irá garantir que outros aspectos relacionados ao exercício da profissão sejam apreendidos.

Assim, métodos e atitudes observados ao longo da carreira como atleta acabam sendo reproduzidos, fazendo com que a formação inicial do treinador esteja sustentada em uma aprendizagem informal, adquirida por meio da prática como

esportista. Nesta lógica, Cavazini (2012) afirma que as experiências vivenciadas e os resultados obtidos ainda como atletas tornam-se elementos importantes para o processo de formação de treinadores e podem ser uma forma de acúmulo de prestígio. A reputação de um atleta com grande destaque pode, muitas vezes, permitir seu acesso ao campo profissional sem a exigência de uma instrução formalizada, sendo a sua fama e o seu sucesso as justificativas que sustentam sua permanência na atividade. Assim, os títulos e as conquistas esportivas podem abrir caminho para o ingresso na profissão, mesmo que outras bases de conhecimento, também importantes e necessárias, não estejam consolidadas. O que se vê, frequentemente, é a repetição de modelos de treinos, técnicas e metodologias de trabalho, sem, muitas vezes, haver um entendimento destes processos.

Corroborando as ideias, Becker Jr. (2000, p.84) reitera que existe grande número de atletas que “[...] quando sentem que se aproxima o final de sua carreira, pensam na possibilidade de seguir no mesmo esporte, na condição de treinador”. O autor adverte para critérios usados por dirigentes na seleção de pessoas para trabalhar com o esporte infantil, trazendo uma importante reflexão acerca da formação de treinadores esportivos, visto que dimensões sociais e pedagógicas podem fugir deste tipo de instrução informal, centrada no alto rendimento e nos resultados.

A confiança atribuída ao treinador, segundo Marques e Kuroda (2000, p.132), refere-se às experiências adquiridas e ao conhecimento de técnicas, no entanto quando suas ações são pautadas unicamente na sua experiência anterior, “[...] tende a reproduzir o modelo que lhe foi ensinado [...]” o que pode acabar desconsiderando as particularidades dos atletas. Para os autores (p.132), a função do treinador “[...] vai além da simples reprodução de um modelo preconcebido”, uma vez que deve contribuir para a “[...] formação de indivíduos não apenas em relação aos conhecimentos adquiridos, como também para a realização do aluno/atleta como ser humano, preparando-o para enfrentar os desafios impostos pela sociedade”. Assim, segundo Marques e Kuroda (2000), esta formação só poderá ser realmente efetiva se houver algo a mais do que a simples transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, capacitando para a orientação do atleta para além da prática esportiva.

Bento (2006c, p. 30) traz alguns questionamentos interessantes sobre a formação do treinador e as competências pedagógicas necessárias em seu campo de atuação, oferecendo alguns aspectos relevantes para ponderação:

De quais competências deve dispor um treinador para agir de maneira pedagogicamente responsável? Como se formam tais competências? Quais são os pilares que sustentam a sua deontologia profissional? Têm mais sucesso no desporto os treinadores pedagogicamente qualificados? Ou, pelo contrário, a qualificação pedagógica não desempenha qualquer papel? O que pensam do seu papel pedagógico os treinadores? O que dificulta que o treinador assuma a sua função de pedagogo? Como é a relação pedagógica entre treinador e atletas? Que noções de criança e de homem, de educação e desenvolvimento têm os treinadores? Como veem o papel do desporto no tocante a estas noções? [...] Como deverá ser um programa de formação pedagógica dos treinadores?

Portanto, ainda para Bento (2006c), o desporto deve ser visto com preocupação, uma vez que o nível de formação daqueles que o dirigem, organizam e realizam deve ser atendido. Para o autor, muitas vezes existe enorme disparidade entre a formação apresentada e a competência requerida. Assim, Bento (2006c, p.30) considera que o treinador irá transportar para as situações de treino e competição não apenas competências técnicas ou táticas, mas a “[...] versão individual da formação requerida para o desempenho das respectivas funções”. Segue dizendo, ainda, que a formação do treinador, centrada em competências sociais, culturais, pedagógicas e metodológicas permite que este se apresente perante os outros sujeitos intervenientes no seu campo profissional, defendendo a construção de “[...] uma prática culminada e responsabilizada pela teoria, uma prática iluminada e inundada por princípios e valores teóricos, espirituais, éticos e morais” (BENTO, 2006c, p.31).

Nesta direção, Moraes e Medeiros Filho (2009) apresentam algumas variáveis que influenciam os treinadores na função de desenvolver o desempenho de seus atletas, baseados no modelo do treinador, proposto por Côté et al em 1995. Para Moraes e Medeiros Filho (2009) três componentes devem ser considerados como elementos centrais deste modelo, relacionados à parte técnica e tática, onde estão situados a organização, o treinamento e a competição. Nestes componentes percebe-se que estão envolvidas as questões puramente técnicas e específicas do esporte, onde o conhecimento dos treinadores aparece como elemento fundamental para estabelecer a correta condição dos treinamentos, o ensino de habilidades e a ajuda para a obtenção dos máximos desempenhos em competições. No entanto, dentro do modelo também aparecem as características pessoais dos atletas, as características pessoais dos treinadores e fatores contextuais. Assim, influências familiares e culturais da personalidade do treinador, associadas às qualidades pessoais dos atletas e aos fatores contextuais, como os pais e as condições financeiras, podem ser

elementos que irão definir o sucesso e o perfil do treinador, colocando-o ou não em uma definição de treinador ideal.

Além disto, Moraes e Medeiros Filho (2009) enfatizam que o treinador com uma abordagem humanista nas orientações, que considera as características pessoais dos atletas para a organização das sessões de treino e no estabelecimento de metas, dando suporte emocional e superando restrições motivacionais, tem mais chance de atingir altos desempenhos.

Deste modo, definir um treinador ideal pode ser uma empreitada fracassada se houver a tentativa de se padronizar atitudes, qualidades e características inerentes ao que se considera modelo para um profissional de sucesso. É preciso, pois, pensar nesta definição dentro de um quadro específico que delimita as modalidades esportivas com suas particularidades, níveis de exigência e competências, bem como a própria personalidade e temperamento dos treinadores e atletas envolvidos. Assim, balizar um modelo ótimo, elencando os comportamentos, as qualidades e as atitudes esperadas não permite uma visão singular e unificada, uma vez que muitos elementos intervenientes podem influenciar a fixação de uma gênese do treinador ideal. Entretanto, algumas características podem servir como referência a todos os treinadores, independentemente do nível de exigência de desempenho, modalidade esportiva ou faixa etária dos atletas.

#### 4.2 PANORAMA TEORICO: O QUE DIZEM OS ESTUDOS?

Embora este tema tenha grande relevância na formação e na performance de atletas, parece haver uma necessidade de maiores estudos no país acerca das questões que definam a relação treinador-atleta e apontem para o significado da mesma, principalmente no que tange esportes individuais. Em consulta à base de dados de teses e dissertações da CAPES<sup>2</sup>, na tentativa de delinear o cenário da produção científica no Brasil sobre o tema pesquisado, encontrou-se um número reduzido de trabalhos produzidos. Foram consultados todos os anos de publicações disponibilizados pela instituição, escolhendo-se palavras-chave selecionadas que contemplassem de forma abrangente a ideia inicial desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Portal da CAPES, disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>, acesso em 03 out. 2016.

Inicialmente, buscou-se estudos que tivessem a palavra treinador no seu título, palavras-chave ou resumo e cento e dezoito resultados foram encontrados. Destes, selecionou-se apenas os que apresentavam o termo atleta nos resumos, nas palavras-chave ou no título. Buscou-se então, dentro destes resultados trabalhos que direcionassem seu foco à relação do treinador com o atleta, restando dezoito pesquisas. Assim, encontra-se trabalhos que abordam de forma mais indireta a relação treinador-atleta, no sentido de liderança do treinador dentro do grupo e enfatizando as modalidades coletivas, sendo a maioria deles na área da Psicologia. Encontra-se ainda, nesta busca ampliada, estudos que analisam o comportamento do treinador, avaliam a efetividade de um programa de orientação comportamental para treinadores ou escalas de comportamento do treinador, mas efetivamente não abordam o significado da relação deste com o atleta de uma modalidade individual.

Uma segunda leitura dos resumos permitiu outro olhar, que possibilitou selecionar apenas os trabalhos que apresentassem a expressão exata “relação treinador-atleta”. Apenas três resultados foram encontrados, sendo os mesmos dissertações de Mestrado. Entre estes três trabalhos destaca-se o estudo de Marques (2000) que aborda a relação do treinador e do atleta como uma relação delicada e nem sempre harmoniosa, trazendo a ideia de que o treinador irá pautar seu comportamento a partir das expectativas depositadas em cada atleta. Embora as duas outras dissertações encontradas com este critério de busca também tenham a expressão “relação treinador-atleta” em seus resumos e palavras-chave, o enfoque dado segue outra direção. Vilani (2004), por exemplo, fala de aspectos que, na percepção de atletas de categorias de base de tênis de mesa, podem exercer influência no comportamento de liderança do treinador, utilizando como instrumento Escalas de Liderança no Desporto. Com isto, o estudo de Vilani (2004) se distancia da proposta desta pesquisa, que trata de atletas de alto rendimento e não tem como objetivo desenvolver as questões de liderança do treinador.

O baixo número de trabalhos encontrados com a expressão exata “relação treinador-atleta”, originou uma outra possibilidade de busca, substituindo o termo “treinador” pelo sinônimo “técnico”. Assim, mudando a expressão de busca para “relação técnico-atleta”, também foram encontrados apenas três trabalhos, sendo duas dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado. Destes três estudos apenas um aborda de forma direta a relação do técnico com seus atletas, onde os instrumentos metodológicos foram a observação e a aplicação de um questionário e

a análise é feita a partir das interações de uma equipe de handebol, não envolvendo um esporte individual.

Assim, dentre os estudos encontrados pela expressão “relação técnico-atleta”, verificou-se na pesquisa de Moreno (2005) a relação estabelecida entre o técnico e seus atletas e como isto pode alterar os estados emocionais dos participantes, a partir da interferência na distribuição dos papéis no grupo. Para o autor, o esporte de alto rendimento pode produzir significados contraditórios para os atletas, pois experimentam a satisfação, ao alcançar objetivos de sucesso, superação e vitórias simultaneamente a uma produção de conflitos gerada nas diferenças que se estabelecem na relação com o técnico.

Isto posto, entende-se que existe ainda uma carência de estudos que objetivem descrever o significado da relação com treinador para o atleta de esportes individuais. Ainda parece haver, no Brasil, uma lacuna na área de estudos que procuram esclarecer de que forma esta relação pode interferir na aprendizagem, preparação e desempenho do atleta, influenciando até mesmo sua permanência no esporte. É necessário, portanto, a compreensão de que em um esporte individual o atleta e seu treinador terão um vínculo extremamente forte, ligados por uma intimidade singular, diferentemente de esportes coletivos, onde outros elementos, como as relações com o grupo e objetivos comuns, também estarão presentes. Nas modalidades individuais o atleta encontra-se sozinho diante de seus próprios desafios e a figura do treinador como suporte aparece de maneira preponderante. Distintamente dos esportes coletivos, onde, além do amparo do treinador, existe a possibilidade de um atleta poder apoiar-se em seus pares e se fortalecer a partir da interação com estes, o atleta individual só tem a ele mesmo e o treinador passa a ser o seu sustentáculo. Portanto, aprofundar os conhecimentos de alguns elementos que podem influenciar e dar diferentes desdobramentos a esta relação pode auxiliar na compreensão do complexo significado da mesma.

### 4.3 TREINADOR E ATLETA: UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DO ESPORTE

Em qualquer idade e nível de desempenho, a complexa relação que se dá entre o treinador e o atleta aparece como elemento substancial em todos os processos que atravessam a prática esportiva. Das primeiras aprendizagens até os níveis de excelência, um vínculo extremamente forte é criado e a figura do treinador tem

importância vital para o atleta, onde, muitas vezes, se estabelece um elo de interdependência. Neste sentido, Bento (2006c, p. 29-30) afirma ser irrecusável a influência do treinador “[...] sobre as atitudes e comportamentos, sobre os princípios, valores, orientações e sentidos de vida dos atletas”. Também para Souza et al (2009), nas suas interações, a influência do comportamento do treinador sobre o comportamento do atleta é notável.

Sob o mesmo ponto de vista, para Bortoli, Robazza e Giabardo (1995), o comportamento, as atitudes e a comunicação do treinador têm forte influência na experiência desportiva dos jovens, onde a boa interação treinador-atleta tende a aumentar a motivação, a induzir emoções agradáveis e a criar um clima satisfatório e positivo. Da mesma forma, para Chiu et al (2014) fica evidente que o treinador pode afetar e impactar todos os aspectos da performance do atleta, embora para os autores não esteja exatamente claro como acontece esta influência e a quantidade dela.

Existe, portanto, uma conexão que ultrapassa os limites das quadras, dos campos e dos ginásios, que penetra a vida pessoal do atleta e também a do treinador e que, muitas vezes, se mantém mesmo após o término da carreira de esportista. A confiança depositada mutuamente, traduzida em aprendizagens positivas e conquistas, elevam a relação treinador-atleta a um patamar de intimidade que muitas vezes não é alcançada nem mesmo na família.

Nesta linha, Jowett e Cockerill (2003) afirmam que muitos relacionamentos interpessoais com papéis significativos na vida do atleta são formados no esporte, sendo uma das relações mais específicas e importantes aquela que se forma entre este e o treinador. Para os autores, a relação do atleta com o treinador é fundamental no processo de treinamento, porque a sua natureza é suscetível para determinar realizações, satisfações, autoestima e o seu próprio desempenho.

Jowett e Cockerill (2003) apresentam vários estudos que mostram a importância e a qualidade da relação treinador-atleta, onde muitas vezes a reciprocidade, a confiança e a honestidade vão além de simplesmente ensinar e instruir habilidades, técnicas e táticas. Para os autores três construções podem ser estabelecidas na relação treinador-atleta: complementaridade, proximidade interpessoal e co-orientação. A complementaridade, segundo Jowett e Cockerill (2003) refere-se ao tipo de interação que o treinador e o atleta estabelecem, bem como às motivações e recursos adequados para o desenvolvimento de uma relação esportiva. Portanto, a formação e manutenção desse relacionamento depende do

papel que a complementaridade de recursos irá desempenhar. Assim, por exemplo, o treinador oferece competências que o atleta muitas vezes não possui, mas que são necessárias para melhorar o seu desempenho. De maneira complementar, os treinadores precisam dos atletas para aplicar as suas competências na busca da excelência. Com isto, forma-se uma relação onde os conhecimentos e competências do técnico podem ser aplicados no atleta, que por sua vez, necessita destas orientações para poder alcançar níveis performáticos ótimos. A proximidade reflete o tom emocional que treinadores e atletas experimentam e expressam ao descrever suas relações esportivas. Conforme os autores, a confiança e respeito indicam o nível e a natureza de proximidade. Por fim, a co-orientação ocorre quando os membros do relacionamento estabeleceram um quadro comum de referência, ou seja, são compartilhados objetivos, crenças, valores e expectativas. A abertura de canais de comunicação permite que treinadores e atletas possam compartilhar experiências uns dos outros, pensamentos e preocupações e, por sua vez, facilitar o desenvolvimento da co-orientação. Para os autores, esta seleção, feita a partir de literaturas sobre comportamento e relações humanas, formam os constituintes básicos deste relacionamento dentro do esporte.

Assim, ainda conforme Jowett e Cockerill (2003), quando entrevistados, atletas olímpicos trazem nos discursos a importância do apoio direto e da instrução para a carreira, falando também do seu relacionamento com o treinador como algo que vai além de uma relação treinador-atleta. Nas entrevistas, os atletas também referem o treinador como um amigo ou um tipo de figura paterna, definindo a sua relação sublinhada pelo respeito, pelo conhecimento e contribuição para os objetivos um do outro. Os resultados das pesquisas ainda falam especificamente da assistência por parte do treinador, que se verificou ser essencial para a relação.

Existe, no entanto, a projeção de múltiplas emoções e sentimentos nesta relação, o que pode gerar estados de aproximação ou de distanciamento, a partir de distintas situações. O dia a dia dos treinamentos e as sobrecargas emocionais das competições, podem originar cenários de cobranças exacerbadas, desânimo, intolerância e sensações de fracasso ou incompetência, que podem chegar a extremos e influenciar, inclusive, a forma de tratamento dirigida ao atleta. Em algumas ocasiões existe até mesmo certa agressividade dos treinadores, exteriorizada em palavras, tons de voz elevados e expressões corporais e gestuais. Aliados ao cansaço

físico, estes elementos podem suscitar sentimentos que afastam o atleta do treinador, podendo vir à tona a raiva, o medo, a indiferença e o ressentimento.

Em confirmação às colocações, Jowett e Cockerill (2003) afirmam que, embora as pesquisas mostrem que a relação treinador-atleta é fundamental para o desenvolvimento do segundo, também há evidências que sugerem que ela pode se tornar uma fonte de stress e distração. A preparação do atleta pode ser afetada por questões como a falta de confiança, de apoio, de comunicação e de respeito mútuo, podendo também sua identidade ser incompreendida pelos treinadores, que não o percebem sob todos os aspectos humanos. Para os autores, os treinadores devem proporcionar a seus atletas a possibilidade de se desenvolver plenamente, não se concentrando apenas em aperfeiçoar a parte técnica, mas também focando o aprimoramento como pessoa.

Jowett e Cockerill (2003) ainda apresentam resultados de estudos que indicam aspectos relacionais negativos entre o treinador e o atleta. De forma mais específica, verificou-se que a proximidade negativa, a desorientação (metas incoerentes) e operações não-complementares (lutas de poder) comprometiam a qualidade do relacionamento e a sua eficácia.

No mesmo sentido, os resultados das investigações de Bortoli, Robazza e Giabardo (1995) evidenciaram insatisfações dos atletas com seu próprio treinador ou a percepção da necessidade de comportamentos diferentes por parte dos mesmos, confirmando o desejo geral dos jovens esportistas de ter uma relação treinador-atleta mais positiva. Para os atletas, o treinador deveria falar usando um tom de voz mais baixo, dando menos importância ao desempenho e aos resultados. Outro aspecto apontado pelos atletas foi a falta de suporte nas situações difíceis e a ausência ou insuficiência de diversão.

Souza et al (2009) também apontam para resultados de pesquisas acerca deste tema, indicando que programas concebidos com o intuito de auxiliar treinadores podem concorrer para mudanças positivas na relação constituída entre eles e seus atletas. Para os autores (p.157) isto pode ser um indicativo de que, pelo menos nas categorias de base, existe a necessidade de se considerar programas de formação de treinadores, no sentido de melhorar a comunicação entre treinador e atleta, “[...] o que poderia melhorar a experiência esportiva e reduzir o *burnout*”.

Da mesma forma, Wylleman et al (2002) abordam o comportamento do treinador negativamente relacionado com as respostas dos atletas com maior

ansiedade e *burnout*, contribuindo, nas categorias de base, para uma malsucedida transição para a próxima fase esportiva. Entretanto, os autores entendem que a relação treinador-atleta pode mudar ao longo da carreira esportiva. Assim, enquanto que durante na fase de desenvolvimento os treinadores estão mais envolvidos pessoalmente, enfatizando a técnica dos jovens atletas e esperando o progresso através da disciplina e do treino, na fase de domínio dos movimentos aumentam as exigências e as cobranças sobre a proficiência dos atletas de elite.

Embora a relação treinador-atleta seja, muitas vezes, um dos relacionamentos mais influentes e importantes experimentados por um jovem esportista e os treinadores possam ter forte influência positiva em seus atletas, incluindo o reforço da autonomia e da competência, Stirling e Kerr (2009) apontam para a literatura emergente que também tem indicado problemas de abuso nesta interação. Para as autoras, pesquisas indicam que os atletas não estão imunes a experiências de abuso físico, sexual e emocional, demonstrando que em uma relação que tem importância essencial para a sensação de segurança e confiança de um indivíduo, como a relação treinador-atleta, isso é chamado de abuso relacional.

No ambiente esportivo, o treinador pode desempenhar o papel do cuidador, estando encarregado do cumprimento de muitas das necessidades físicas e emocionais do atleta, bem como de garantir a sua segurança, o que para Stirling e Kerr (2013), caracteriza-se como uma relação crítica. O abuso emocional, forma mais frequente de abuso no ambiente esportivo, é definido segundo as autoras, como um padrão de comportamento sem contato deliberado entre um indivíduo e seu cuidador, que tem o potencial de ser prejudicial. Para Stirling e Kerr (2013) isto é especialmente verdadeiro para os níveis mais elevados de desempenho no esporte, onde os atletas podem passar mais tempo com seu treinador do que com a própria família.

Stirling e Kerr (2009) também apresentam resultados de pesquisas que evidenciaram que gritos, depreciações, ameaças e humilhações foram encontrados como formas mais comuns de abuso emocional experimentado por atletas de elite nas relações com seus treinadores, com comportamentos abusivos crescentes à medida que os atletas atingiam o alto nível de rendimento. Conforme Stirling e Kerr (2013) os atletas podem sofrer abuso emocional dentro da relação treinador-atleta através de comportamentos físicos (por exemplo, jogando objetos), comportamentos verbais (por exemplo xingamentos), e a negação da atenção e apoio (por exemplo, ignorando intencionalmente o atleta ou recusando-se a fornecer adequada realimentação).

As autoras ainda sugerem que em níveis de alto desempenho, o abuso emocional de um treinador sobre o atleta, muitas vezes, estende-se para além da formação deste em outras áreas da vida, aumentando assim o significado e a natureza crítica da relação treinador-atleta. Stirling e Kerr (2013) alertam, no entanto, que são os padrões de comportamentos contínuos dentro de uma relação crítica que constituem abuso emocional e que os mesmos comportamentos experimentados por um indivíduo isoladamente, de forma indireta, ou fora de uma relação crítica, não se constituem como tal, e em vez disso podem constituir outras formas de maus tratos prejudiciais, como o assédio, a intimidação ou negligência.

Stirling e Kerr (2009) também descobriram que experiências de comportamentos emocionalmente abusivos com atletas de elite do gênero feminino variavam dependendo da fase da sua carreira e foram associados a efeitos negativos de longo prazo, como a infelicidade geral, depressão, distúrbios alimentares e sociais.

Constata-se que conforme as fases de desempenho avançam, tornando-se cada vez mais competitivas, o atleta tende a passar cada vez mais tempo com o seu treinador, o que pode aumentar a influência deste sobre o esportista e também as possibilidades de abuso emocional. Assim, Stirling e Kerr (2009) apontam para a influência do treinador se estendendo para além da formação esportiva, atingindo outras áreas da vida de um atleta, incluindo a dieta, os estudos, os padrões de sono e, inclusive, os interesses sociais e as relações interpessoais. Com isto, o potencial impacto do treinador sobre a natureza e a qualidade da experiência esportiva do atleta e sobre o desenvolvimento de uma pessoa jovem, faz da relação treinador-atleta uma área crítica, que, segundo as autoras, merece maiores investigações.

Outro aspecto a ser considerado é a comunicação entre treinador e atleta, que aparece como um dos elementos de maior relevância que atravessam a relação entre ambos. Haselwood et al (2005) apontam a comunicação como um elemento que desempenha um papel vital no mundo do esporte, entendendo que a capacidade de se comunicar é uma das habilidades mais importantes para se tornar um treinador de sucesso. Para os autores, os treinadores devem ser capazes de transmitir instruções dentro de uma comunicação eficaz, deixando claros seus objetivos e expectativas para seus atletas. Ainda para Haselwood et al (2005), a forma como o treinador se comunica deve respeitar as diferenças individuais e motivar os atletas, gerindo possíveis conflitos surgidos dentro da equipe.

Na mesma linha, Lopes, Samulski e Noce (2004, p.52) afirmam que “[...] o técnico que consegue desenvolver bons níveis de integração e comunicação dentro de sua equipe, terá um elemento diferencial em relação aos outros treinadores”. A comunicação, portanto, será decisiva na mediação do treinador em todas as fases de evolução dentro da prática esportiva, da aprendizagem ao alto rendimento, influenciando, inclusive, a maneira como o relacionamento treinador-atleta irá se desenvolver. Nesse sentido, Miranda e Bara Filho (2008, p. 151-152) também entendem a importância da comunicação para o desempenho do atleta e sua relação com o treinador, afirmando que:

[...] a compatibilidade do relacionamento treinador-atleta existe quando há boa comunicação entre eles, reconhecimento pelos esforços e rendimentos e quando o treinador procura auxiliar na satisfação das necessidades dos atletas.

Para Chiu et al (2014) o comportamento de um treinador pode determinar a sua competência e influenciar a prática dos seus atletas, sendo uma questão relevante a satisfação que é capaz de dar aos mesmos e como consegue motivá-los. Portanto, segundo os autores, um treinador competente quando se aproxima de seus atletas deve possuir habilidades para escolher a abordagem certa e apresentar uma harmonia de linguagem.

Outro aspecto importante da comunicação entre treinador-atleta está relacionado aos *feedbacks* e a forma como são dados. Souza et al (2009) referem a quantidade e a qualidade de *feedbacks* significativamente relacionadas a desempenhos com sucesso ou com erro, sendo indicativos de como o atleta se percebe nos treinos e competições. Assim, *feedbacks* positivos, com uma linguagem motivadora, normalmente darão maior segurança e encorajamento ao atleta, fazendo com que sua autoconfiança seja elevada, enquanto que *feedbacks* negativos, acompanhados de gritos e xingamentos podem baixar sua autoestima, prejudicando seu desempenho. Não raras vezes, observa-se treinadores dando *feedbacks* de forma agressiva e com pouco ou nenhum incentivo ao atleta, o que gera uma comunicação baseada em tons de voz elevados, gestos corporais ameaçadores, falta de paciência e didática, chegando muitas vezes às ofensas e humilhações.

O elevado nível de exigência normalmente não é a maior queixa do atleta de alto rendimento, que tem consciência de que, para alcançar a performance desejada, necessita de grande quantidade de treinamentos, com cobranças permanentes. No entanto, mesmo que o objetivo seja a melhora do desempenho, é importante refletir

sobre a maneira como as instruções são fornecidas. Souza et al (2009, p.165) afirmam que “[...] de modo geral, os treinadores, pelo menos em metade das vezes, usam o medo como método de instrução e gritam com o atleta quando estão nervosos”.

Sob a mesma ótica, Miranda e Bara Filho (2008, p.189) indicam que

[...] o comportamento do técnico que procura constantemente orientar e/ou dar *feedback* aos atletas é feito, em geral, por meio de gritos (muitas vezes em função do barulho da torcida ou da distância em que ele se encontra) ou de gestos de muita intensidade.

Ao pesquisarem o papel que o conflito interpessoal representa na relação treinador-atleta, Jowett e Cockerill (2003) apontam que nos casos em que há a ausência de compromisso e uma comunicação ineficaz, acompanhadas da falta de confiança e respeito, existe a diminuição da performance do atleta, ao mesmo tempo em que a probabilidade desta relação se desfazer aumenta.

Neste sentido, Santos, Lopes e Rodrigues (2016) dizem que a comunicação do treinador, com instruções emocionalmente carregadas, punitivas e hostis, acompanhadas de comportamentos explosivos em público, representam um forte desencorajamento, o que pode gerar um clima negativo e provocar o medo de falhar nos atletas. As atitudes do treinador e a forma como se comunica com os atletas denotam uma agressividade verbal e corporal, o que pode levar a um estado de ansiedade e afastar as sensações de prazer com a prática esportiva.

É possível que perspectivas de desempenhos de sucesso não correspondidas possam explicar esta forma hostil de comunicação. Ao depositar expectativas no rendimento do atleta, o treinador também vê o próprio sucesso, o que pode não ocorrer caso o resultado do treino e das competições não seja como esperado. Siekanska, Blecharz e Wojtowicz (2013) afirmam que os treinadores formam expectativas sobre seus atletas com base em uma série de elementos, como a aparência física, a personalidade, o comportamento durante os treinos, entre outros, e que estas expectativas podem afetar a qualidade das interações treinador-atleta, o tipo de instruções e a natureza e frequência de *feedback*. Com isto, os atletas cuja expectativa é menor recebem menos apoio de seus treinadores e têm menos oportunidades de mostrar suas habilidades reais. Conforme os autores, os resultados de pesquisas apontam para possíveis diferenças na comunicação de treinadores com atletas com baixa e alta expectativa de desempenho. Os estudos revelaram que, no início de uma temporada competitiva, os atletas cuja expectativa do treinador era menor, receberam maior quantidade de *feedback*. Entretanto, com o passar do tempo,

o número de informações dadas sobre os aspectos técnicos do jogo cresceu entre os atletas de alta expectativa. A diferença tornou-se mais evidente no final da temporada, indicando assim que os treinadores ajustavam e modificavam suas maneiras de se comunicar com os atletas, especialmente em momentos-chave durante a temporada.

Da mesma forma Stirling e Kerr (2013) indicam que, na percepção de atletas, o comportamento do seu treinador passou a ser mais negativo depois que estes foram identificados como um atleta de elite, em comparação com os níveis anteriores de desempenho. Por conseguinte, comparativamente, atletas de elite podem ter maior probabilidade de experimentar um padrão de comportamento emocionalmente abusivos na relação treinador-atleta que esportistas de menores níveis performáticos.

Outro aspecto importante na comunicação do treinador com o atleta é a afetividade. Para Miranda e Bara Filho (2008, p.146-147) “[...] os atletas percebem a afeição do técnico que se preocupa com eles não apenas como ganhadores de medalhas, mas também considera todos os outros aspectos de suas vidas [...]”. O treinador que demonstra sensibilidade, evidenciando a capacidade de detectar pequenas evidências e não mostra indiferença diante dos esforços e sucessos dos nos treinamentos e competições pode, segundo os autores, suprir de maneira mais efetiva as necessidades de seus atletas.

Melhem (2012) diz que o treinador simboliza não apenas a pessoa que conduz a aprendizagem e o desempenho esportivo, mas ao mesmo tempo também aquele que baliza a formação humana e pessoal do atleta. Portanto, ao longo de sua trajetória esportiva, o atleta experimenta no seu relacionamento com o técnico importante e marcante vínculo, sendo fundamental, segundo a autora (p.62) a presença da “[...] afetividade e confiança [...]” para que essa relação possa ser estabelecida.

Sob a mesma ótica, Santos (2012) afirma que a afetividade tem função fundamental na construção e na sustentação das relações interpessoais, tornando-se importante tema de estudos e reflexões nas relações professor-aluno. Reforçando as ideias, Tassoni (2000) assegura que a afetividade irá permear toda a aprendizagem, visto que vivências e interações com outros indivíduos poderão atribuir um sentido afetivo ao que está sendo aprendido. Nesse sentido, entende-se que será na relação treinador-atleta que se encontrarão as possibilidades de manifestações de afetividade, o que, dentro do esporte, permitirá não só situações de aprendizagem, mas também níveis elevados de performance. Portanto, o afeto parece ser elemento essencial da

comunicação do treinador com seus atletas, intervindo de maneira importante no relacionamento que se constitui entre os mesmos e sendo forte influência para o envolvimento, interesse e desempenho dentro da prática esportiva.

Uma análise um pouco mais cuidadosa da relação treinador-atleta permite a reflexão acerca de outras questões mais profundas e menos evidentes em um primeiro olhar, o que não invalida a sua importância. A reflexão sugerida está centrada nas forças que permeiam o vínculo formado pelos dois personagens principais que ocupam o cenário esportivo, onde elementos como coerção, poder, influência, autoridade e prestígio estão permanentemente presentes em um movimento de dupla direção. Com isto, treinador e atleta estabelecem, muitas vezes de forma inconsciente, um combate que não os coloca necessariamente em oposição, mas que pode gerar conflitos e enfrentamentos. Assim, observa-se uma relação de poder que, na maioria das vezes, dá ao treinador a autoridade e o comando das mais diversas situações, sejam elas de treinos ou de competições. Porém, embora a ascendência do treinador esteja muito mais evidente e presente, isto não significa que o atleta não use de expedientes para ter o domínio de algumas circunstâncias.

Para Stirling e Kerr (2009) o treinador pode ter poder sobre seus atletas, com base em seus sucessos do passado, em seu conhecimento e na sua autoridade para tomar decisões e para recompensar e punir. Além disto, a idade e o gênero (por exemplo, treinadores homens em relação a atletas mulheres), também podem, segundo as autoras, ser fatores de poder do treinador sobre o atleta. Com a finalidade de melhorar o desempenho, os atletas acabam permitindo esta condição, baseados na necessidade de um conhecimento especializado e nas habilidades dominadas pelo treinador. Como resultado, conforme as autoras, desenvolvem algum grau de dependência em seu treinador, sustentando um certo medo ou temor, por acreditar que este detém a chave para seu sucesso.

Stirling e Kerr (2009) afirmam ainda que o poder do treinador é de tal forma considerável que não deve ser subestimado, onde o conhecimento absoluto não é questionado ou contestado. Prova disto, conforme as autoras, é que um treinador tem influência suficiente para persuadir um atleta a treinar ou competir mesmo doente ou com alguma lesão, ou ainda para aconselhar o atleta a sacrificar aspectos sociais de sua vida para atender às exigências impostas pelo esporte.

No entanto, a partir das colocações, nota-se que pode haver uma disputa por esse poder no momento em que o atleta percebe que o sucesso profissional do

treinador está atrelado ao seu próprio sucesso. Um treinador bem-sucedido, no consenso geral, é aquele que possui a maior quantidade de títulos e conquistas, o que, em grande medida, depende do talento e do esforço do atleta. Entende-se, com isso, que se o treinador não tiver em suas mãos um atleta que seja suficientemente talentoso e dedicado aos treinos, não chegará ao patamar de sucesso profissional almejado. Assim, se estabelece uma relação de dependência mútua, pois enquanto o atleta está subordinado ao poder do treinador, este também estará sujeito às respostas performáticas do primeiro para obter êxito profissional.

Nesta linha, Stirling e Kerr (2009) dizem que, apesar de muitos treinadores trabalharem para os interesses do atleta, é importante notar que suas carreiras e rendimentos são dependentes dos desempenhos esportivos dos mesmos. Assim, embora o poder e o controle do treinador não devam ser exercidos de uma forma negativa, as pressões sofridas para ter sucesso podem levar a decisões que vão contra o bem-estar do atleta, originando, em algumas situações, tensões e conflitos na relação dos dois.

## 5 A RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA À LUZ DA TEORIA DE BUBER

As considerações apresentadas trouxeram uma reflexão acerca da relação treinador-atleta, procurando debater sobre importantes elementos que transitam por este relacionamento. Assim, entende-se que esta relação não pode ser resumida a simples questões técnicas, onde estarão envolvidos apenas elementos da aprendizagem e do desempenho esportivo. É preciso, pois, pensar nas formas como este relacionamento é estabelecido e de que maneira passa a envolver a vida do atleta, formando-o enquanto ser humano. O treinador então, não pode ser visto como alguém que trabalha apenas no aperfeiçoamento das habilidades motoras, mas como a pessoa que terá grande influência na educação do atleta, em seu sentido mais amplo e abrangente.

Em vista disto, os processos de aprendizagem e desempenho esportivo podem estar inseridos naqueles conceitos de educação que entendem que esta deve englobar a aquisição de conhecimentos e competências, que no esporte podem ser entendidos como o desenvolvimento das habilidades físicas e motoras, aliado ao aperfeiçoamento do caráter do indivíduo e dos relacionamentos interpessoais. Nesta lógica, Morgan e Guilherme (2014) afirmam que a educação apresenta duas camadas distintas que, no entanto, estão interligadas. Para os autores, há uma camada externa, que visa a transferência de conhecimentos e competências e uma camada interna, a qual se referem como “política”, preocupada com o desenvolvimento das pessoas e suas relações com os outros, dando ao indivíduo a capacidade de influenciar e mudar a sociedade.

Para Morgan e Guilherme (2013) este aspecto interior da educação, que se foca na formação do ser humano, dando ao indivíduo uma perspectiva e uma compreensão da realidade, nem sempre é percebido por quem ensina, que acaba enfatizando os resultados, a partir de metas pré-definidas. Embora em sua teoria, os autores não se refiram propriamente ao esporte, afirmam que esta dimensão “política” atravessa diferentes formas de ensinar e aprender, estando presente na educação formal e não-formal e na educação de crianças e de adultos. É possível, portanto, analisá-la sob a ótica do universo esportivo, onde se observa o treinador dando considerável importância à performance, o que nem sempre, necessariamente, acontece com o aspecto interior. Entretanto, Morgan e Guilherme (2013) seguem dizendo que a camada interna é tão importante quanto à camada externa, uma vez

que se volta ao desenvolvimento do caráter da pessoa e das relações que o indivíduo mantém com os outros, seja em nível pessoal ou social.

Assim, ainda na lógica de Morgan e Guilherme (2013, 2014), existe a necessidade de um equilíbrio entre a camada interna e a camada externa, entendendo-se que, embora representem aspectos distintos da educação, configuram-se como elementos essenciais para a mesma. Ao aproximar a teoria dos autores do mundo esportivo, nota-se que os aspectos internos e externos serão igualmente importantes na formação do atleta, não de forma antagônica, mas sim complementar, o que eleva a relevância da sua relação com o treinador neste processo. Com isto, a camada externa, composta pela aprendizagem dos movimentos específicos, pela compreensão dos gestos motores e pela aquisição de capacidades físicas não pode ser afastada da camada interna, voltada ao desenvolvimento do atleta enquanto ser humano dentro das suas relações.

Ainda para os autores, esta camada interna pode apresentar diferentes desdobramentos, sendo o diálogo, sintetizado pela filosofia de Martin Buber, uma das formas de análise da dimensão “política” dentro da educação, aqui adaptada ao universo esportivo. Martin Buber (1878-1965), filósofo e teólogo nascido em Viena, tem como essência de seu pensamento o diálogo, onde entende que não pode haver existência sem comunicação. De origem judaica, rompe com os costumes religiosos hebraicos para intensificar seus estudos de filosofia, tendo sempre defendido a coexistência entre árabes e judeus. “Seus estudos sobre a Bíblia e o Judaísmo tiveram uma influência decisiva na teologia contemporânea”, assim como suas obras filosóficas têm influenciado campos como a política, a religião, a sociologia, a psicologia e a educação. O poder da relação e o diálogo são o ponto central da reflexão do filósofo e dizem respeito à própria existência humana (ZUBEN, 2006, p.5-6).

Para entender o conceito de diálogo em Buber (2006) é necessário, primeiramente, compreender que, para o autor, os seres humanos apresentam duas maneiras de existir frente ao mundo, as quais são definidas pelos conceitos básicos de “Eu-Isso” e “Eu-Tu”. Em sua obra *Eu e Tu*, Buber diz que a relação Eu-Tu abrange toda a existência mútua de dois indivíduos, caracterizando-se como um encontro entre iguais que se reconhecem deste modo, podendo ser descrita por meio de diferentes terminologias: diálogo ou encontro. As ideias do filósofo fornecem uma concepção do

ser humano e da sua atitude diante do mundo, de suas variadas possibilidades de existir e coexistir, a partir da forma como se posiciona.

Conforme Buber (2006, p.60), a existência dialógica traduz o fundamento das relações humanas, ou seja, o Eu só existe na essência da relação com o Tu, representando a própria experiência existencial do ser humano, ou ainda, “[...] o homem se torna EU na relação com o TU”. Portanto, na visão de Buber, o Eu independente não existe se não for na relação, ou conforme Zuben (2006, p.27) considera, “o si mesmo não é substância, mas relação”. Assim, o Eu transforma-se em Eu em função do Tu, que irá se manifestar ao Eu como requisito básico de sua existência. Zuben (2006, p. 24) também afirma que os principais elementos desta vida em diálogo são: “[...] palavra, relação, diálogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão-liberdade, inter-humano”.

O TU encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato de meu ser, meu ato essencial. O TU encontra-se comigo. Mas sou EU quem entra em relação imediata como ele. Tal é a relação, o ser escolhido e o escolher, ao mesmo tempo ação e paixão. Com efeito, a ação do ser em sua totalidade como suspensão de todas as ações parciais, bem como dos sentimentos de ação, baseados em sua limitação deve assemelhar-se a uma passividade. A palavra-princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O EU se realiza na relação com o TU; é tornando EU que digo TU. Toda vida atual é encontro (BUBER, 2006, p.49).

Assim, para Buber (2006, p.60) o Eu surge na relação com o Tu, onde “[...] o face-a-face aparece e se desvanece, os eventos de relação se condensam e se dissimulam [...]”, em um movimento de alternância que faz com que a percepção e o conhecimento do outro contribuam para a consciência do EU, que com isto, se desvenda e se amplia cada vez mais. O autor (p.60) ainda afirma que esta consciência só pode aparecer quando envolta no entrelaçamento das relações, emergindo de maneira gradual até chegar ao ponto em que a ligação se desfaz e o Eu é capaz de se encontrar e “[...] retomar a posse de si e daí em diante, no seu estado de ser consciente entrar em relações”.

Morgan e Guilherme (2013) entendem que no momento em que dois indivíduos racionais se encontram e se reconhecem como iguais, uma profusão de situações profundas e dinâmicas podem surgir na relação Eu-Tu. Na vida cotidiana, os autores indicam como exemplo a relação entre dois amigos ou entre um professor e um estudante.

Fonseca Filho (2008, p.65) entende que a palavra-princípio Eu-Tu “[...] significa entrar em relação - princípio dialógico”, estando inserida no mundo da ligação e da união, onde predomina a “[...] relação fugaz e instantânea” (p.66). Na interpretação do autor, o homem só se realiza quando é capaz de sair de si, no sentido de entender que o importante é o “entre”, que existe entre o Eu e o Tu. É justamente este “entre” que oferece a possibilidade para que os dois componentes da relação possam se integrar. O Eu-Tu é visto por Buber, segundo Fonseca Filho (2008,p.66) “[...] como um momento inebriante de realização e comunicação, como a coisa boa, pela qual vale a pena viver”.

Na mesma direção, Luczinski e Ancona-Lopez (2010, p.79) afirmam que “[...] no diálogo genuíno, tanto no que é mutuamente construído e buscado quanto na relação espontânea a vivência Eu-Tu pode ocorrer, abrindo e transformando”. Para as autoras (p.79) Buber entende “[...] o homem como ação no mundo” e a sua intenção de estabelecer contato com o outro terá consequências em sua própria vida, manifestando-se em seu modo de ser, havendo uma escolha de se deixar tocar e sentindo os efeitos deste contato. Assim, segundo Luczinski e Ancona-Lopez (2010) conhecer novas formas de ser em presença do outro é algo que deixa marcas na pessoa. As autoras (p.79) continuam:

Ela é lançada ao encontro de um terceiro elemento, o espaço do “entre”, que a leva ao contato consigo mesma e com o outro, abalando as estruturas já construídas, trazendo certa vertigem. Mesmo assim, a relação é buscada incessantemente, apontada por Buber como uma necessidade inata do ser humano, o caminho para seu crescimento, pois a relação eu-tu confronta, provoca e remete ao paradoxo da existência.

Buber (2002) em seu livro *Between Man and Man*, sustenta que uma relação entre pessoas que se caracteriza pela experiência abstrata da inclusão pode ser denominada de relação dialógica. Uma relação dialógica, alerta o filósofo, pode evidenciar-se em uma conversa genuína, mas não é composta apenas por isso. O autor entende que a verdadeira relação dialógica acontece mesmo quando duas pessoas estão separadas no espaço, mas sua vida dialógica continua, reconhecendo a presença potencial de um para o outro. Por outro lado, todas as conversas derivam sua genuinidade somente da consciência do elemento inclusão, mesmo que isso apareça apenas de forma abstrata.

A relação Eu-Isso, no entanto, apresenta-se diferente da relação Eu-Tu, no sentido de que, segundo Buber (2006), o mundo do Isso representa o universo da causalidade, onde os fenômenos físicos e psíquicos passam, necessariamente, por

causado e causador. Para Morgan e Guilherme (2013), a relação Eu-Isso é aquela em que a pessoa é incapaz de estabelecer um diálogo com seus pares e não existe um reconhecimento mútuo, com um indivíduo que enfrenta outro que não considera seu igual. Em tal relacionamento, este indivíduo vê no outro um meio a serviço de um fim, sem nenhum valor intrínseco, um indivíduo que considera as coisas e as pessoas como objetos de uso e experiência.

De acordo com Fonseca Filho (2008) na palavra-princípio Eu-Isso o *Ele* ou *Ela* podem substituir o Isso, estando a experiência centrada no Eu, que difere-se do Eu da palavra-princípio Eu-Tu. Assim, na interpretação do autor (p.65), o Eu-Isso “[...] significa manter-se no mundo da separação, da distância, da experiência e da utilização - princípio monológico”. Fonseca Filho (2008) ainda afirma que o mundo do Isso é o mundo onde se vive no cotidiano e que este pode oferecer uma ampla gama de atrações e estímulos de atividades e de conhecimentos.

Buber (2006, p.83-84) descreve o indivíduo dentro da relação Eu-Isso como um ser que vê em si próprio e nos outros a possibilidade de realização dos seus objetivos:

Na verdade, ele não vê os entes que estão em sua volta, senão como máquinas capazes de diversas realizações, que devem ser avaliadas e utilizadas para o bem de sua causa. Assim, também ele se vê a si mesmo, (ele deve apenas por à prova seu próprio poder de realização, através de experiências renovadas incessantemente, sem no entanto experimentar o próprio limite). Ele próprio usa a si mesmo como um ISSO.”

Entretanto, Buber (2006) reconhece que a relação Eu-Isso não deve ser entendida como negativa, inferior ou ruim, uma vez que faz parte da condição humana e que esta condição compreende uma oscilação entre as relações Eu-Tu e Eu-Isso. Para o autor (p.45) “o mundo como experiência diz respeito à palavra-princípio Eu-Isso. A palavra-princípio Eu-Tu fundamenta o mundo da relação”. Concordando, Zuben (2006, p.30) diz que o Eu-Isso, em si

[...] não é um mal; ele se toma fonte de mal, na medida em que o homem deixa subjugar-se por esta atitude, absorvido em seus propósitos, movido pelo interesse de pautar todos os valores de sua existência unicamente pelos valores inerentes a esta atitude, deixando, enfim, fenecer o poder de decisão e responsabilidade, de disponibilidade para o encontro com o outro, com o mundo e com Deus.

Para Morgan e Guilherme (2013), Buber defende a existência de uma oscilação entre o Eu-Tu e o Eu-Isso, entendendo que os seres humanos necessitam dos dois tipos de relação. A vida em uma realidade terrena leva à procura de recursos para a satisfação das necessidades e desejos e, portanto, não existe outro meio que não seja

usar as pessoas para alcançar estes propósitos. Para os autores, a relação Eu-Isso é aquela que é capaz de cumprir com as necessidades básicas da pessoa, entendendo que na teoria de Buber as experiências Eu-Tu são extremamente raras. Conforme Morgan e Guilherme (2013) afirmam, Buber rejeita o dualismo entre estas duas formas de relação, uma vez que sempre existirá a interação do Eu-Tu com o Eu-Isso, fazendo com que estes conceitos sejam complementares e não excludentes. Ainda na interpretação dos autores, Buber vê uma tendência inevitável da relação Eu-Tu transitar para uma relação Eu-Isso, ao mesmo tempo que afirma que esta última guarda sempre a possibilidade de vir a se transformar em uma relação Eu-Tu. Morgan e Guilherme (2013), com isto, trazem a ideia de que a relação Eu-Isso é uma relação objetiva e instrumental, que permitirá que os indivíduos supram suas necessidades e desejos essenciais. Por outro lado, a relação Eu-Tu é uma relação subjetiva e espiritual, que permite às pessoas se desenvolverem do ponto de vista criativo, emotivo ou espiritual.

Na mesma direção, Fonseca Filho (2008, p.58) entende que “a linha de demarcação entre o Tu e o Isso é movediça e flutuante”. Para o autor, Buber entende que o Eu-Tu e o Eu-Isso não representam coisas, mas expressam relações que se manifestam pelo ser. Para Buber, segundo Fonseca Filho (2008), o Eu-Tu ocorre num momento, se faz em um instante e não perdura e após realizado retorna ao conhecimento pela experiência, o Isso. Afirma também Fonseca Filho (2008) que sob esta ótica, o homem apresenta uma conduta dupla, conforme sua atitude diante do mundo, ou ainda, de acordo com a natureza das palavras-princípio expressas por ele.

Portanto, a relação Eu-Tu estará em constante trânsito para o Isso, não sendo possível mantê-la definitivamente. Neste sentido, Fonseca Filho (2008, p.60) afirma que “sobre a dissolução do *Eu-Tu*, que não pode ser permanente, refere-se Buber como sendo a profunda melancolia do nosso destino. No mundo em que vivemos, o *Tu* se torna infalivelmente um *Isso*, passa a ser *Isso* novamente”.

Zuben (2006) usa o termo relação para Eu-Tu e relacionamento para Eu-Isso. O autor considera o Tu e Isso como duas fontes em que a palavra tem o poder de se desenvolver, constituindo a existência humana. Contudo, o Tu representa a fonte primordial o que, conseqüentemente, faz do Isso posterior ao Tu. Para o autor (p. 29) “as duas palavras-princípio fundam duas possibilidades do homem realizar sua existência. A palavra Eu-Tu é o esteio para a vida dialógica, e Eu-Isso instaura o mundo do Isso, o lugar e o suporte da experiência, do conhecimento, da utilização”.

Portanto, as palavras-princípio Eu-Tu e Eu-Isso indicam como o ser humano se posiciona frente à realidade do mundo, determinando seu modo de ser. O Eu-Tu e o Eu-Isso produzem maneiras diferentes do homem estar no mundo.

Na perspectiva buberiana, a experiência implica um distanciamento reflexivo, situando-se no âmbito do isso, enquanto a relação está no âmbito do tu. A relação é vivência, não experiência. Ao encontrar alguém no modo eu-tu, a consequente perda do espaço, do tempo e a desestabilização do eu possibilitam contemplação, novas sensações, atravessamentos. A relação eu-isso, ao contrário, situa a pessoa no mundo dos objetos, ordenando e sendo extremamente necessária para a elaboração e a produção de significados, desde que não se torne a forma predominante de relação com o mundo (LUCZINSKI, ANCONA-LOPEZ, 2010, p.78)

As relações interpessoais servem como base para a filosofia da educação de Buber, que entende que esta se constitui como uma relação entre seres humanos. Fonseca Filho (2008) indica que, segundo a visão de Buber, a instrução intelectual tem grande importância, mas só terá utilidade no momento em que surgir como manifestação de uma verdadeira existência humana. O autor (p.53) ainda afirma que para Buber “os bons resultados em educação dependem da atmosfera e essa é a criação do mestre [...], tudo que se passa entre professor e aluno pode ser educativo, pois educacionalmente frutífera não é a intenção educacional, mas o Encontro”.

Para Buber (2006), as relações Eu-Tu e Eu-Isso estão presentes na educação de todas as pessoas. O filósofo, em sua teoria, também apresenta críticas a duas abordagens educacionais, uma centrada exclusivamente no professor e outra focada excessivamente no aluno. A primeira, segundo ele, coloca muita ênfase sobre o papel do professor, o que pode comprometer a relação Eu-Tu. Com isto, o professor e o aluno estariam condenados a uma relação Eu-Isso, onde o professor possui todo o conhecimento e as informações. Embora enfatize o papel do aluno, a segunda abordagem também é criticada por tornar difícil a relação Eu-Tu, uma vez que este não se beneficia com os conselhos do mestre e na maior parte do tempo é entregue a si mesmo. Conforme Buber, as duas visões de educação estão fadadas ao domínio do Eu-Isso, sendo rejeitadas pelo autor. Assim, uma abordagem educacional baseada no diálogo entre professor e aluno, onde o ensino é dialógico, será, basicamente, “[...] a educação do caráter”, o que, na visão de Buber, seria o mais adequado (MORGAN e GUILHERME, 2013, p.40).

Neste sentido, Fonseca Filho (2008, p.51-52) entende que para Buber, na educação não é necessário que o professor permaneça com contínuo interesse no aluno, mas deve “[...] estar ligado a ele em sua vida, de tal modo que se estabeleça

de um para outro uma presença firme e potencial”. Ainda para Fonseca Filho (2008, p.52), Buber acredita que “o essencial no encontro professor-aluno é que o primeiro possa ir até o outro lado”, caracterizando a natureza da relação dialógica, ou como diz o autor “a inclusão na outra parte”. Com isso, o professor é capaz de enxergar a posição do outro concreta e realmente, porém sem perder de vista a sua própria.

Ao contrário da amizade, no entanto, essa inclusão deve existir amplamente de um lado. O aluno não consegue igualmente ver o ponto de vista do professor sem que se destrua o relacionamento do ensino. A inclusão deve voltar-se sempre para a situação de ensino, pois não apenas regula, mas a constitui (FONSECA FILHO, 2008, p.52).

Da mesma forma, Tubbs (2005) afirma que para Buber a relação Eu-Tu pode ser aplicada no âmbito da educação e, em particular, na relação professor-aluno. Para o filósofo, segundo Tubbs (2005), esta relação não é apenas uma compreensão do professor como uma figura que persegue um projeto de instrução ou de crítica, não é apenas uma filosofia do professor visto como mestre ou servo, mas uma filosofia espiritual onde ambos se descobrem em um encontro genuíno. Ainda para Tubbs (2005), a filosofia de Buber ajuda a compreender algo do significado espiritual da identidade e do trabalho do professor.

Nesta perspectiva, Buber (2002) aborda a realidade a partir da qual o trabalho da educação começa, onde o elemento de inclusão embasa a verdadeira relação do educador com o aluno, afirmando que a educação se baseia em uma experiência unilateral de inclusão. Além disto, segundo o autor, o reconhecimento do outro também constitui a relação na educação, devendo ser esta de puro diálogo. Sobre a inclusão, diz Buber (2002) que nenhuma outra relação atrai a vida interior como esta, onde a comunhão aparece como uma realidade positiva, causando o que o autor chama de faísca da alma, brilho da resposta, que ocorre uma e outra vez.

Por outro lado, a experiência da teoria e da prática é uma experiência da relação entre professor e aluno onde a individualidade ou a identidade é, em certo sentido, perdida e “re-formada” no encontro. Esta reformulação pode ser chamada de espiritual, pois parece transcender cada pessoa individualmente e tem um significado além de cada um e do que pode ser dito (TUBBS, 2005).

Buber (2002) ainda diz que a educação significa deixar que uma pessoa veja o mundo por meio de outra pessoa e que aquele por quem isso ocorre, antes de tudo, faz acontecer através de si mesmo, influenciando a vida do outro com a própria vida. O autor traz ainda a importância da forma como isto irá ocorrer, entendendo que sem

a ação do espírito este ato estará de alguma maneira enfraquecido. Afirma Buber (2002) que o professor deve ao mesmo tempo estar lá, na superfície do outro espírito que está sendo influenciado, não em forma de espírito conceitual, artificial, mas todo o tempo em espírito totalmente concreto.

Entretanto, Buber (2002) alerta para o paradoxo que pode se formar quando a vontade de educar pode degenerar em arbitrariedade, onde o educador acaba realizando sua seleção de ideias e de influências sobre o aluno, esquecendo-se da realidade do próprio aluno. Segue afirmando o autor que mesmo com o mais nobre dos professores, a auto vontade arbitrária é misturada com a vontade, o que quase sempre é devido a uma interrupção ou a uma marcação temporária do ato de inclusão, que não é meramente reguladora para o domínio da Educação, como para outros domínios, mas é realmente constitutiva.

O professor, segue afirmando Buber (2002), somente reconhece o limite real quando se coloca na outra parte e sente como isso afeta o aluno, como ele comove esse outro ser humano. Assim, colocar sua vontade própria na realidade do outro e torná-la verdadeira vontade irá renovar sua legitimidade paradoxal. Portanto, para o filósofo, o professor é, de todos os homens, para quem a inclusão pode e deve mudar de uma situação para uma atmosfera.

Com isso, Buber (2006) entende que é possível influenciar a mente e a vida do outro de duas maneiras: impondo a atitude e a opinião sobre o outro ou descobrindo e alimentando na alma do outro o que reconhece em si como certo. Assim, aquilo que reconhece em si deve estar vivo no outro, com potencial de ser expandido, “[...] não por meio da instrução, mas por meio do Encontro, da comunicação existencial entre aquele que encontrou a direção e aquele que a está buscando” (FONSECA FILHO, 2008, p.53).

Nesta lógica, seria possível pensar na relação treinador-atleta como uma relação Eu-Tu? Ou esta relação estaria mais próxima de uma relação Eu-Isso? Uma breve análise dos processos de aprendizagem e treinamento no esporte evidencia que o treinador detém os conhecimentos necessários para a organização dos treinos, sem existir efetivamente possibilidades para que o atleta participe ou opine sobre qualquer aspecto. Sob esta ótica, a relação que se constitui entre treinador e atleta toma características da relação Eu-Isso, uma relação vertical, centrada nas informações e instruções do treinador, sem elementos dialógicos. Além disto, nesta visão, a relação treinador-atleta seria pautada meramente pela ideia de que o outro

está no relacionamento apenas como um meio para se alcançar os objetivos de performance e conseqüente sucesso. Por outro lado, a influência do treinador sobre o atleta, a cumplicidade, a confiança mútua, são aspectos também presentes e que não podem ser ignorados, onde um caráter dialógico aparece na relação estabelecida pelos dois.

Assim, entende-se que aspectos da formação humana do atleta estarão permanentemente presentes e entrelaçados com elementos técnicos e o treinador passa também a ser um responsável pela formação do caráter do mesmo. É provável, portanto, que esta relação se constitua em um constante trânsito do Eu-Tu para o Eu-Issó e vice-versa. Deste modo, a característica subjetiva da relação abre espaço às questões emotivas e dialógicas, que estarão permeando o dia-a-dia dos treinos e competições, ao mesmo tempo em que treinador e atleta continuam vendo um no outro a expectativa para realizar seus propósitos. Com isto, o treinador vê no atleta a possibilidade de obter sucesso profissional por meio de seus resultados e títulos, ao mesmo tempo em que o atleta precisa dos conhecimentos e ensinamentos do treinador para chegar aos estágios mais elevados de desempenho.

Nesta visão, assim como Buber (2006) afirma, reconhecer que o Eu-Issó não precisa ser necessariamente negativo ou inferior, dá à relação treinador-atleta outra compreensão, onde torna-se possível entender que esta fará parte da condição humana e que a oscilação entre o Eu-Tu e o Eu-Issó acompanhará todos os tipos de relacionamento.

Neste sentido, a projeção de variadas emoções e sentimentos caracterizam esta transição contínua do Eu-Tu para o Eu-Issó, aproximando e distanciando o treinador e o atleta. É possível ver em uma mesma sessão de treino uma relação dialógica e afetiva e momentos depois uma relação quase que mecânica, onde apenas aspectos técnicos são tratados até mesmo com aspereza e rispidez. Seguindo a lógica de Buber (2006) portanto, o fato de em alguns momentos da relação treinador-atleta não se estabelecer um diálogo não significa obrigatoriamente que exista antagonismo ou oposição, mas sim apenas dois envolvidos que percebem um no outro a possibilidade de levar adiante suas finalidades. Desta forma, pensar a relação Eu-Issó dentro da relação treinador-atleta não é necessariamente, assim como afirma Buber (2006), entende-la como um mal, mas sim como algo, inclusive, essencial para a aprendizagem e o desempenho do atleta. Neste sentido, Tubbs (2005) diz que para Buber a relação Eu-Issó permite uma acumulação de informação

entre pessoas cujas relações entre si são assim caracterizadas, com as coisas que ela experimenta e usa. A comunicação se dá por meio da necessidade da compreensão objetiva.

Nesta linha de pensamento, o Eu-Issso na relação treinador-atleta só será fonte de mal quando todos os momentos do convívio de ambos forem pautados pela busca de propósitos pessoais e outros elementos como o diálogo e o encontro não tiverem mais espaço. As atitudes movidas exclusivamente por interesses em resultados e performances e o esquecimento da formação do atleta enquanto ser humano é que irão dar o tom negativo da relação Eu-Issso a que Buber (2006) se refere.

O que também é preciso ser explicado aqui é que esta forma de tratamento utilizada pelo treinador, embora muitas vezes agressiva e até violenta, não está voltada para a ideia de uma intolerância irreversível, onde o objetivo principal é a submissão e a coação do atleta. Ao tratar o atleta desta maneira, o treinador não busca diminuí-lo ou depreciá-lo, apesar de muitas vezes ser esta a sua percepção. O intento do treinador não é fazer o papel do tirano dominador, mas sim efetivamente conseguir que seu atleta atinja o melhor desempenho possível. Assim como um pai ou uma mãe que mesmo amando seus filhos muitas vezes xingam, cobram, exigem e aplicam alguma espécie de castigo, o treinador também quer o melhor para seu atleta, usando severidade, cobranças e até mesmo maneiras agressivas de tratamento. Da mesma forma que os pais justificam suas atitudes em nome do amor e da educação que querem dar aos filhos, a cobrança e a exigência para com o atleta também podem estar justificadas pela afeição e interdependência que treinador e atleta desenvolvem.

O treinador, portanto, passa a ser o responsável pela formação do atleta em termos esportivos e pessoais, no sentido de formá-lo integralmente, ao mesmo tempo em que busca resultados positivos, o que pode legitimar as suas ações. Assim sendo, é possível pensar que não existe outra intenção por parte do treinador que não seja a de obter o desempenho máximo do seu atleta ao mesmo tempo em que também passa a educar seu caráter, fazendo uso dos métodos e formas de tratamento que julga mais eficientes.

Neste sentido, Buber (2002, p.123) afirma que “a educação digna do nome é essencialmente a educação do caráter”, entendendo que o verdadeiro educador não irá se limitar apenas a considerar as funções individuais de seu aluno, “como alguém que pretende ensiná-lo a conhecer ou a ser capaz de certas coisas definidas, mas sua preocupação é sempre a pessoa como um todo”. Segundo Buber (2002), esta

preocupação acontece tanto na realidade e nas possibilidades em que ele vive agora, quanto no que ele pode se tornar. Com isso, o treinador, no papel de educador, não vê a atleta apenas como alguém capaz de certas coisas, como diz Buber (2002), mas é consciente da sua responsabilidade na educação do caráter do mesmo.

Continua Buber (2002, p.123) dizendo a respeito da educação do caráter que

assim como um todo, na realidade e na potencialidade, o homem pode ser concebido como personalidade, isto é, como uma forma espiritual-física única com todas as forças adormecidas nele, ou como caráter, isto é, como o elo entre o que este indivíduo é e a sequência de suas ações e atitudes.

O autor, entretanto, afirma que a maior tarefa do educador é ajudar na moldagem do caráter do aluno, uma vez que sua personalidade permanece essencialmente fora da influência do primeiro durante o seu crescimento. Assim, Buber (2002) completa dizendo que a personalidade é uma conclusão, somente o caráter é uma tarefa, considerando que pode se cultivar e valorizar a personalidade, mas a educação deve apontar ao caráter. No esporte não será diferente e, embora o atleta tenha sua personalidade já formada ao ingressar na prática, é inegável a influência do treinador na formação do seu caráter.

Por outro lado, o autor alerta para a profunda dificuldade do trabalho de construção do caráter por parte do educador. Buber (2002) entende que o aluno oferece resistência quando é avisado da intenção do educador de educar seu caráter, não se deixando educar, ou melhor, ele não gosta da ideia de que alguém quer educá-lo. Assim, o filósofo (p.125) aponta para a dificuldade de se encontrar o caminho certo, uma vez que condena o silêncio sobre a intenção de educar o caráter, afirmando que “o motivo oculto terá seu efeito negativo sobre as ações do próprio professor, privando-o da franqueza que é sua força”.

Para Buber (2002), é somente em todo o seu ser, em toda a sua espontaneidade que o educador realmente afeta todo o ser de seu discípulo. O autor segue dizendo que para educar o caráter, o educador não precisa de um gênio moral, mas necessita estar totalmente vivo e capaz de se comunicar diretamente com seus semelhantes. Isto, segundo Buber (2002), afeta mais fortemente o aluno do que quando o pensamento é de afetá-los. O próprio caráter do educador e o que ele representa aos olhos da pessoa em crescimento são, para o filósofo, os elementos, entre inúmeros outros, que terão maior influência na formação do aluno.

Com isso, Buber (2002) entende que na educação do caráter existe apenas um acesso ao aluno: a sua confiança. Ao conquistar a confiança do aluno, sua resistência

de ser educado cede lugar a uma aceitação do educador como pessoa, sentindo que pode confiar nesta pessoa e que ela está participando da sua vida. No entanto, o autor afirma que mesmo quando goza de confiança, o educador não pode sempre esperar acordo. Para Buber (2002), confiança também implica uma ruptura, um rompimento dos laços e é preciso lembrar que os conflitos têm um valor educacional.

Assim, a educação do caráter do atleta chega por meio da vivacidade, da intensidade e da espontaneidade do treinador. A forma como se comunica e os exemplos que dá ao atleta acabam tornando-se fundamentais neste processo. Além disto, o atleta é consciente de que a prática do esporte também engloba a formação do caráter, o que minimiza o problema apresentado por Buber (2002) em relação à resistência do aluno. Outro ponto inegável da relação treinador-atleta é a confiança que, segundo a lógica da teoria de Buber (2002), uma vez estabelecida, faz com que o treinador tenha a oportunidade de participar de forma intensa da vida do atleta.

Os conflitos a que Buber (2002) se refere estão claramente presentes na relação treinador-atleta e, exatamente como o autor afirma, embora haja extrema confiança entre os dois, as rupturas são inevitáveis e normalmente têm valor educacional ou visam a melhora técnica. Estes conflitos descritos pelo autor são facilmente observados em uma sessão de treino, onde mesmo cientes da existência de extrema confiança mútua, o entendimento e o consenso entre treinador e atleta nem sempre são possíveis, seja no aspecto técnico ou pessoal.

Buber (2002) ainda afirma que o teste do educador reside no conflito com seu discípulo, tendo o primeiro de enfrentar este conflito e encontrar o caminho através dele. O autor acrescenta que neste processo a confiança continua inabalável e é misteriosamente fortalecida, sendo o enfrentamento deste conflito uma tarefa de extrema dificuldade que parece, às vezes, ter atingido uma fronteira intransponível.

Treinador e atleta vivenciam conflitos diários, o que não implica a perda de confiança de ambos. O atleta segue confiando no treinador mesmo que, muitas vezes, não concorde com seus métodos de trabalho ou que passe por situações de xingamentos e gritos. O vínculo formado e a proximidade entre os dois são capazes, quase sempre, de manter a relação. Por vezes o conflito pode até mesmo ocasionar distanciamento na relação dos dois e a aproximação pode representar, como diz Buber (2002), uma tarefa extremamente difícil e uma fronteira quase intransponível. No entanto, o elo estabelecido entre treinador e atleta não é facilmente rompido e

mesmo que em determinadas situações a reconciliação pareça complexa, a retomada da relação se torna possível.

Justamente por constituir uma relação extremamente próxima e de afeto mútuo, o que pode se caracterizar pelo Eu-Tu, o treinador passa a conhecer profundamente o atleta, reconhecendo o seu potencial e as suas capacidades. Por consequência, esta proximidade também permite que o treinador conheça quais são as formas de tratamento dirigidas ao atleta que podem dar melhores resultados em termos de aprendizagem e performance de movimentos. Assim, treinador e atleta estabelecem um vínculo e uma afeição profundos um pelo outro, onde a cobrança, gritos e intensa severidade muitas vezes são justificados pela intimidade criada e pelo sentimento de confiança recíproca.

Sob esta ótica, é possível perceber elementos que revelam as ideias de Buber (2006) sobre reciprocidade, mutualidade e experiencição na relação Eu-Tu. A relação treinador-atleta torna-se de tal forma próxima que, ao exigir uma determinada performance do atleta, o treinador compreende como este poderá responder a esta exigência, seus limites e seu nível de dedicação e esforço. Por outro lado, a confiança e a reciprocidade do atleta fazem com que, normalmente, aceite métodos e atitudes do treinador, entendendo serem necessários para o seu crescimento e desempenho.

Em um primeiro momento, a base da relação treinador-atleta está no desenvolvimento da técnica, onde a aprendizagem e a performance de movimentos aparece como o principal elemento para justificar esta relação. No entanto, parece plausível pensar que, embora a técnica de um movimento possa ser aprendida e ensinada por meio de variados métodos, a atitude, o relacionamento entre quem ensina e quem aprende e a disponibilidade para ir além da análise da execução do gesto motor farão a diferença neste processo.

Assim, as ideias de Buber (2006) contribuem para uma análise da relação treinador-atleta no sentido de entender que na integração entre seres humanos perpassam muitos elementos e que a atitude diante da realidade irá determinar em que termos esta relação se estabelece. Pode-se até mesmo dizer, a partir da filosofia de Buber (2006), que o Eu-Isso é absolutamente necessário na relação treinador-atleta, uma vez que a permanência apenas no Eu-Tu não é possível e não permitiria a evolução do atleta.

Obviamente, Buber (2006) entende que na educação, aqui incluindo o esporte, deve haver o encontro entre professor-aluno, o que no mundo esportivo seria entre

treinador-atleta, no entanto apenas uma relação de natureza dialógica não pode se manter o tempo todo, conforme o próprio filósofo afirma. Além disto, a aprendizagem e a performance de gestos motores específicos requerem também “o lugar e o suporte da experiência, do conhecimento, da utilização”, elementos que Zuben (2006, p.29) utiliza para definir a relação Eu-Isso de Buber.

Portanto, o Eu-Isso se faz tão necessário quanto o Eu-Tu na relação treinador-atleta e embora se entenda a importância do diálogo e do encontro neste relacionamento, dificilmente o atleta atingiria suas metas em termos de desempenho se sua relação com o treinador estivesse baseada exclusivamente no Eu-Tu. Não se quer dizer com isso que a perspectiva do Eu-Isso seja mais importante, pois é provável que o Eu-Tu seja também fundamental ao desempenho esportivo, apenas considera-se necessário pensar nesta relação sob as duas óticas, entendendo, como Buber (2006) afirma, que existirá um constante vai-e-vem entre o Eu-Tu e o Eu-Isso.

Neste trânsito entre o Eu-Tu e o Eu-Isso da relação treinador-atleta surge a importância de o treinador “ir até o outro lado”, conforme afirma Fonseca Filho (2008, p.52), de maneira que possa enxergar do lugar do atleta, sem perder o ponto de vista da sua própria posição. A inclusão sugerida por Buber (2002) permitirá que o diálogo e o encontro aconteçam de maneira mais ampliada, à medida em que o treinador pode perceber a realidade a partir do lugar do atleta, compreendendo melhor suas dificuldades, medos, satisfações e até mesmo suas frustrações.

Ademais, este olhar sob a perspectiva do atleta permite também ao treinador fundar meios de comunicação que serão melhores entendidos e percebidos pelo primeiro. A maneira como o treinador se expressa, tanto verbal quanto corporalmente, pode definir a base do diálogo com o atleta. Com isto, este encontro, esta “comunicação existencial”, a que se refere Fonseca Filho (2008, p.53) acontecerá quando a percepção e o conhecimento do outro se amplia.

Nesta direção Zimmermann e Morgan (2011) defendem que a palavra, o signo, o símbolo, o gesto são elementos para preencher a lacuna entre duas pessoas e para lidar com o que surpreende no outro, bem como Buber também sugere que o silêncio pode ser um elemento possível no diálogo genuíno. Assim, a comunicação entre treinador e atleta não precisa necessariamente acontecer de forma verbal, uma vez que, segundo os autores, podemos entender a fala não apenas através do uso das palavras.

Desta forma, o diálogo entre treinador e atleta pode se estabelecer de várias maneiras, sendo o gesto esportivo uma delas. Zimmermann e Morgan (2011) afirmam que quando registrado e simbolicamente criado, o gesto esportivo sugere discurso ou, em outras palavras, cultura. Assim, para haver uma espécie de diálogo, é necessário habitar o mesmo universo de significados, o que reforça a ideia da necessidade do treinador atravessar na direção do atleta no sentido de enxergar sob a mesma perspectiva que este.

Embora em seu texto Zimmermann e Morgan (2011) entendam o diálogo inserido no jogo, é possível trazer a ideia dos autores para o diálogo que ocorre entre treinador e atleta. Neste sentido, tanto dentro do jogo, quanto em uma situação de aprendizagem ou treinamento, o diálogo real guia os pensamentos ou o comportamento da pessoa, onde o outro é capaz de abrir um caminho para ela. Além disso, pensando no movimento do corpo, se reconhece a necessidade do gesto do outro para atualizar o seu próprio, o que evidencia a importância do gestual do treinador para a aprendizagem e desempenho do atleta. Nunca se tem certeza sobre o que virá do outro e esta incerteza, afirmam Zimmermann e Morgan (2011), é um elemento importante em qualquer diálogo.

No entanto, é importante lembrar que não apenas o atleta está permanentemente sujeito à pressões e exigências. Assim como este, o treinador carrega uma elevada carga de tensões e cobranças, não só intrínsecas, mas também em função da enorme quantidade de atribuições como líder esportivo. É possível, portanto, que haja uma oscilação do estado emocional do treinador, o que pode interferir diretamente na sua relação com o atleta, impedindo esta comunicação existencial e o diálogo. “Ir até o outro lado” e estabelecer uma relação de encontro pode tornar-se bastante difícil quando as pressões e as tensões ocupam o lugar central do relacionamento.

Em pesquisa sobre estados emocionais de técnicos brasileiros de alto rendimento, Brandão, Agresta e Rebutini (2002, p.27) afirmam que quando comparados com atletas, os treinadores evidenciam alteração em seus estados emocionais, “observados diretamente através de manifestações psicomotoras, agitação e inquietação e por acessos de fúria quando os jogadores cometem erros, durante os jogos”.

Por meio do resultado da pesquisa é possível compreender que a base de uma relação dialógica pode ser abalada no momento em que esta alteração do estado

emocional do treinador interfere na forma como este se comunica e se expressa corporalmente. Parece complexo imaginar a viabilidade de uma relação Eu-Tu quando um dos lados está acometido por ataques de fúria e expressando-se de forma agressiva. O comportamento do treinador e a forma como se expressa com o atleta, portanto, irão determinar em grande medida este trânsito do Eu-Tu para o Eu-Isso.

No mesmo sentido, Brandão, Agresta e Rebutini (2002, p.27) percebem que “as reprimendas e as críticas dos treinadores e um relacionamento pobre entre o treinador e seus jogadores são consideradas como um dos grandes fatores que contribuem para a desistência da carreira esportiva em atletas”. Este relacionamento pobre e as críticas a que se referem os autores podem ser entendidos como uma dificuldade de se estabelecer uma relação Eu-Tu entre treinador e atleta, o que evidencia a importância do diálogo e do encontro inclusive para a permanência na modalidade.

Neste sentido, pode se observar que a relação treinador-atleta é um fator essencial para que o atleta continue no esporte. Quando a exigência por resultados toma o lugar central do treinamento, com cobranças e elevadas cargas de preparação, pode gerar este empobrecimento na relação à que os autores se referem, principalmente em idades mais precoces, o que, segundo Kunz (2004), pode também atingir a saúde física e psíquica do atleta. Assim, o diálogo, a aproximação, o encontro entre treinador e atleta ficam cada vez mais distantes à medida que apenas a medalha e a performance orientam o treinamento, podendo este ser um elemento para desistência do esporte.

Assim sendo, quando a relação treinador-atleta passa a basear-se exclusivamente no Eu-Isso, dando lugar somente à experiência, ao conhecimento e à utilização, com metas performáticas aparecendo sempre em primeiro plano é possível observar reações emocionais, psicológicas e físicas não apenas nos atletas, mas também nos treinadores, o que acaba gerando um círculo vicioso alimentado por ressentimentos e sentimentos de fracasso e baixa autoestima. Com isso, torna-se cada vez mais difícil estabelecer uma relação dialógica e o caminho para o encontro entre treinador e atleta passa a ser intrincado e difícil. É fato que a relação Eu-Isso estará sempre presente e é também necessária, mas a ausência do Eu-Tu poderá gerar a diminuição do nível de performance, desânimo e a perda de produtividade, tanto nos atletas quanto nos treinadores.

Está claro que o Eu-Isso e o Eu-Tu estarão presentes na relação treinador-atleta, sendo ambos importantes para a aprendizagem e o desempenho esportivo. No entanto, é necessário considerar que quando esta relação passa a estar situada somente no Eu-Isso, mesmo entendendo que, segundo Buber (2006), não é possível permanecer no Eu-Tu por muito tempo, todos os processos de aprendizagem e desempenho esportivo podem ficar comprometidos.

Na mesma linha de pensamento, para Luczinski e Ancona-Lopez (2010, p.79) “Buber admite e explicita a fugacidade dos momentos Eu-tu em meio à atitude Eu-Isso, mas assinala aquilo que todos percebem ao vivenciar encontros: quando acontecem, seus efeitos são inegáveis”. Portanto, uma relação treinador-atleta baseada fundamentalmente no Eu-Isso, sem elementos de encontro e diálogo, onde ambos se veem apenas como fonte de projeção profissional e sucesso, certamente estará propensa a conflitos, momentos repetidos de tensão e descontentamentos, o que poderá influenciar de maneira significativa todo o desempenho do atleta.

Isto posto, um exame da relação treinador-atleta torna-se elemento importante para a compreensão de como a aprendizagem e o desempenho do atleta poderão se desdobrar de diferentes formas, entendendo-se que as oscilações entre o Eu-Tu e o Eu-Isso poderão determinar o significado atribuído a este relacionamento.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, que tem como interesse, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 189) “[...] o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. Para as autoras (p.186), este tipo de pesquisa é utilizado com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos sobre um determinado problema, constituindo-se pela “[...] observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”.

Para Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa de campo exige, em um primeiro momento, a realização de uma pesquisa bibliográfica acerca da temática investigada, que servirá como informação e base para o assunto, permitindo que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência. Da mesma forma, Minayo (2002, p.16) entende que “a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis”, o que exige que este modelo teórico inicial seja capaz de dar suporte aos métodos escolhidos para a pesquisa.

Segundo Minayo (2002, p.16), a metodologia caracteriza-se como um conjunto de técnicas que “deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. No entanto, a autora afirma que nada pode substituir a criatividade do pesquisador, visto que é isto que dará o diferencial em qualquer trabalho de investigação.

A abordagem qualitativa desta pesquisa buscará melhor compreensão acerca do objeto de estudo a partir dos aspectos subjetivos envolvidos na realidade examinada. A pesquisa qualitativa, portanto, é aquela que trabalha com um conjunto de sentidos, podendo envolver motivações, aspirações, valores, atitudes e crenças, aprofundando-se no universo dos significados das ações e relações humanas. É a pesquisa que procura a compreensão do que acontece com determinado fenômeno e, normalmente, é utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre uma questão, abrindo espaço para a interpretação. Com isso, o pesquisador passa a ser o instrumento primário da investigação, participando efetivamente da coleta, interpretação e análise dos dados (MINAYO, 2002). Para a autora (p.22) esta

pesquisa localiza-se em “[...]um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, trabalhando com um tipo de realidade que não pode ser quantificada, nem perceptível em equações, médias e estatísticas.

Denzin e Lincoln (2006, p.17) afirmam que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Os autores ainda afirmam que o pesquisador estuda “as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos de sentidos que as pessoas lhes atribuem” (p.17).

A pesquisa qualitativa volta-se também à interpretação de determinados comportamentos e opiniões dos indivíduos de determinada população. Por não ter o alvo de seus resultados em números, mas em concepções e impressões, poderá, segundo Denzin e Lincoln (2006), utilizar uma variedade de recursos, como gravações, fotografias, entrevistas, notas de campo, lembretes, entre outros, o que, para os autores, irá envolver uma abordagem naturalista e interpretativa para o mundo.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006) é necessário, no entanto, antes de fixar um conceito de análise qualitativa, compreende-la historicamente, no sentido de ser um campo de investigação que veio a se consolidar em períodos de transições paradigmáticas. Assim, para os autores (p.17) “qualquer definição de pesquisa qualitativa deve atuar dentro deste complexo campo histórico”, onde a sua solidificação é atravessada por transformações que vão do paradigma positivista, passando pela investigação pós-experimental e chegando à visualização do futuro, no sentido de relacioná-la às esperanças, às necessidades, aos objetivos e as promessas de uma sociedade democrática. Portanto, a definição do que é pesquisa qualitativa só será possível por meio de um olhar histórico, onde uma série de elementos temporais poderão fundamentar e dar sentido a este método.

Na mesma direção, Stake (2011, p.21) diz que “a história da ciência está repleta de pensamento qualitativo”, dizendo que “as pesquisas antigas e modernas são qualitativas e quantitativas”. O autor defende a ideia de que na ciência sempre haverá a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalhando de forma conjunta para o aperfeiçoamento de teorias e experimentos, onde qualitativo significa que o “raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (p.21).

Stake (2011) ainda afirma que o pensamento qualitativo se mistura a todas as etapas do trabalho científico, ou seja, mesmo quando existem números a serem processados a interpretação qualitativa estará presente. Assim, segundo o autor, o pensamento científico irá englobar uma mescla da compreensão quantitativa e qualitativa.

Além disto, segundo Stake (2011), a pesquisa qualitativa é uma investigação em busca da compreensão de algo, o que implica no interesse pelo funcionamento das coisas em situações específicas. Assim, o autor entende que, embora haja um conjunto próprio de conhecimento científico em distintas áreas, a capacidade de pensar e tomar decisões em determinada situação está também baseada na observação, investigação, treinamento e experiência. Com isto, “quanto mais estudamos as relações humanas (em comparação aos mecanismos físicos), mais esperamos que as coisas funcionem de formas diferentes em diferentes situações” (p.23).

Portanto, as pesquisas qualitativas e quantitativas não se diferenciam pela descrição verbal e dados numéricos, mas sim pela diferença “entre o estudo do conhecimento pessoal e o estudo das medidas objetivas”, onde os métodos de pesquisa qualitativa estarão embasados na compreensão experiencial (STAKE, 2011, p.67). Segundo o autor (p.68), “um pesquisador qualitativo tenta relatar algumas experiências situacionais, geralmente não em grande quantidade e não necessariamente utilizando as mais influentes”. Assim, o mais importante na pesquisa qualitativa não é a amplitude e a totalidade da experiência estudada, mas sim a seleção de experiências que possam ser consideradas revelações perspicazes, capazes de contribuir significativamente para a compreensão pessoal.

Nossas descobertas e histórias podem instruir aqueles que buscam entender a história ou o problema, ou aqueles que desejam alterar a política. Mas dados, independentemente da forma como são analisados, não resolvem sozinhos o problema. É a interpretação dos dados, das observações e das medidas que irá vigorar, não como prova, mas como escolha de um significado em detrimento de outro (STAKE, 2011, p.35).

Para Flick (2009) a utilização do termo pesquisa qualitativa, por muito tempo, foi uma forma de descrever uma alternativa à pesquisa quantitativa, tendo sido cunhado como uma espécie de crítica à segunda. Entretanto, Flick (2009, p.16) afirma que a pesquisa qualitativa tem “uma longa história em muitas disciplinas”, dispondo hoje de várias características próprias. Com isso, usa o texto ao invés de números e

parte de uma ideia da construção social da realidade em estudo. Ademais, tem interesse nas perspectivas dos participantes no que diz respeito às suas práticas do dia a dia e do seu conhecimento cotidiano das questões em estudo.

Flick (2009) argumenta que as discussões acerca da qualidade da pesquisa qualitativa não estão baseadas na ideia de padronização e controle, mas na questão da solidez da pesquisa como um todo. Portanto, segundo o autor, o processo de pesquisa aparece como o ponto de referência para a qualidade da pesquisa qualitativa, ancorado em aspectos como o planejamento da pesquisa, níveis de contatos de campo e divulgação a públicos e participantes.

Por outro lado, Lincoln e Guba (1985) sugerem que a confiabilidade de uma pesquisa qualitativa é o ponto fundamental para avaliar sua qualidade. Segundo os autores, a confiabilidade envolve o estabelecimento de credibilidade, transferibilidade, confirmabilidade e dependabilidade. Para Lincoln e Guba (1985), a credibilidade pode ser entendida como a confiança na “verdade” dos resultados, a transferibilidade mostra que os achados têm aplicabilidade em outros contextos, a dependabilidade indica que os resultados são consistentes e podem ser repetidos e a confirmabilidade significa um grau de neutralidade ou que os achados de um estudo são moldados pelos entrevistados e não um viés, motivação ou interesse do pesquisador.

Nesse sentido, Stake (2011, p.46) afirma que na pesquisa qualitativa o elemento mais importante é o ser humano, sendo este o responsável por planejar o estudo, selecionar as situações a serem observadas, “[...] entrevistar as pessoas, avaliar as informações, reunir os fragmentos de ideias, escrever relatórios”, ou seja, em todas as etapas do processo da pesquisa existe o envolvimento direto do pesquisador. O autor (p.46) complementa que, embora todas as pesquisa exijam interpretações, a pesquisa qualitativa, por lidar com o comportamento humano, dependerá “da definição e redefinição permanente dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem”.

Stake (2011) ainda estabelece características especiais do estudo qualitativo, definindo este como interpretativo dos significados das relações humanas, experiencial (empírico e direcionado ao campo), situacional (ocorre em contextos únicos) e personalístico (empático, buscando compreender as percepções individuais). Além disto, o autor também entende que quando o estudo qualitativo é bem conduzido é provável que seja bem triangulado, com grandes evidências e

interpretações redundantes e bem informado sobre teorias e compreensões relativas à investigação.

## 6.2 PROBLEMA

Pensando na importância de olhar a aprendizagem e a proficiência esportiva como práticas tecidas nas relações humanas, surge o problema desse estudo:

Qual o significado da relação treinador-atleta na aprendizagem e proficiência esportiva de alto rendimento de modalidades esportivas individuais sob a ótica do Eu-Tu e Eu-Isso de Buber?

## 6.3 OBJETIVOS

### 6.3.1 Objetivo Geral

Analisar o significado da relação treinador-atleta na aprendizagem e proficiência esportiva do atleta de alto rendimento de modalidades esportivas individuais sob a ótica do Eu-Tu e Eu-Isso de Buber.

### 6.3.2 Objetivos Específicos

Avaliar como os desdobramentos do Eu-Tu e do Eu-Isso na relação treinador-atleta refletem na aprendizagem e no desempenho esportivo de alto rendimento de modalidades esportivas individuais;

Identificar quais os indicadores de aprendizagem e desempenho que emergem do Eu-Tu e do Eu-Isso na relação treinador-atleta em modalidades esportivas individuais.

## 6.4 SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Fizeram parte da investigação sete atletas praticantes de modalidades esportivas olímpicas individuais de ambos os gêneros (quatro mulheres e três homens), com idade entre vinte e três e vinte e nove anos e seus respectivos treinadores, totalizando quatorze participantes na amostra. As modalidades eleitas

para esta pesquisa são: Ginástica Rítmica, Natação, Judô, Atletismo (Prova de Salto em Distância), Atletismo (Provas de Velocidade), Taekwondo e Esgrima. Esta escolha justifica-se pelo acesso da pesquisadora a estas modalidades olímpicas individuais, que possuem atletas e treinadores de alto nível de desempenho e que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

A definição de alto nível de desempenho está ancorada em Swann, Moran e Piggott (2015) que indicam que os atletas de alto rendimento possuem o domínio de uma variedade de elementos perceptivos, cognitivos e aspectos estratégicos de comportamento. A definição de atleta de alto rendimento também usará como critério dos mesmos autores o nível competitivo internacional e/ou nacional, a experiência e o profissionalismo, o tempo de treinamento/frequência, a participação em programas de desenvolvimento de talentos de elite, o alcance de objetivos específicos do esporte e a quantidade de sucesso obtida pelo atleta.

Assim, além da escolha das modalidades esportivas individuais, a pesquisa tem como critérios de seleção dos participantes da investigação o alto nível de rendimento do atleta, devendo este apresentar desempenho olímpico (chance de participação ou participação em Jogos Olímpicos), bem como ter no mínimo oito anos de prática dentro da modalidade em questão e participar de seis a dez sessões de treinamentos semanais.

Portanto, estas modalidades foram selecionadas para este estudo em função de serem esportes individuais, que apresentam resultados performáticos dentro do nível estabelecido para esta pesquisa e cumprem a exigência do critério de tempo de prática, além do acesso viável aos sujeitos. Assim, foi feito um contato prévio por e-mail ou telefone com os treinadores e seus respectivos atletas, onde foram apresentados os objetivos da pesquisa e agendada a data da entrevista individual.

## 6.5 INSTRUMENTO E MÉTODO DE ANÁLISE

Por se tratar de uma pesquisa de opinião pública, que segundo a resolução nº 510 de 2016 (p.3) é definida como uma “consulta verbal ou escrita de caráter pontual, [...] através da qual o participante é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, [...]”, o instrumento que melhor possibilitou a coleta de informações foi a entrevista.

Foram realizadas entrevistas com os atletas e seus respectivos treinadores, dando liberdade para que falassem a respeito do tema sugerido. As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado que articula duas modalidades de entrevista, situando-se entre a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o tema proposto é abordado livremente, e a estruturada, que exigirá perguntas previamente formuladas. Para Minayo (2002) a entrevista aparece como um procedimento bastante usual no trabalho de campo, onde o pesquisador procura obter informações contidas na fala dos atores sociais. A autora afirma que a entrevista não pode ser considerada uma conversa despreziosa e neutra, pois servirá como meio para a coleta dos fatos relatados pelos atores da pesquisa.

Com isto, justifica-se a escolha pela entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados por entender-se que este procedimento seja o mais adequado para esta investigação, pois permite amplas e profundas respostas dos entrevistados. Portanto, a riqueza de elementos que poderão emergir a partir dos discursos diferencia a entrevista de outros instrumentos que limitam as respostas e não são capazes de dar a liberdade para a “[...] conversação efetuada face a face” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p.196). Além disto, segundo as autoras, a entrevista possibilita a averiguação de fatos e a determinação das opiniões sobre os mesmos, a determinação de sentimentos, a descoberta de planos de ação, a conduta atual ou do passado e os motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Deste modo, a partir da proposta deste estudo a entrevista aparece como o instrumento capaz de fornecer as informações necessárias para responder aos objetivos propostos.

As entrevistas da pesquisa foram feitas de forma individual, em um ambiente adequado para que o entrevistado tivesse liberdade para responder às perguntas sem distrações e a influência de fatores externos. Para os atletas e treinadores que não residem em Porto Alegre as entrevistas foram realizadas por meio de chamada de áudio e vídeo da rede social Whats Up. Todas as entrevistas foram gravadas em gravador digital (Awesome Voice Recorder) e transcritas conservando a fidedignidade das falas dos entrevistados, sem haver qualquer alteração dos discursos. Foram preservadas as identidades dos sujeitos, mantendo-se o anonimato dos mesmos com a substituição dos nomes dos participantes da pesquisa por números. O material coletado está salvo em arquivo privado, onde apenas a pesquisadora e o orientador da pesquisa têm acesso, seguindo os Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências

Humanas e Sociais, da Resolução nº 510 de 2016 (p.5), que garante a “confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”.

As transcrições das entrevistas foram analisadas, tendo como base a técnica de análise textual discursiva, que consiste em uma metodologia para análise de dados qualitativos, procurando novos sentidos e significados sobre fenômenos e/ou discursos e, segundo Moraes e Galiazzi (2006, p.118) “transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. O processo da análise textual discursiva, segundo os autores, começa pela etapa da unitarização, examinando os textos e separando-os por unidade de significado, seguido do processo de categorização, no que se constituem relações entre as unidades de significado semelhante, podendo originar várias categorias de análise. O próximo passo é a produção de significados, a partir de uma interpretação e argumentação, que gera o meta-texto, resultante de uma compreensão constituída ao longo dos processos anteriores. A impregnação, condição fundamental para a análise, surge a partir de um envolvimento aprofundado do pesquisador com o “corpus” e, por meio dela, se cria “condições de emergência auto-organizada das novas compreensões” (op.cit.p.121).

Auto-organização e emergência são processos intuitivos, inconscientes, não diretamente comandados pelos sujeitos, e cujos resultados não são previsíveis. São eles, todavia, que possibilitam os resultados mais significativos e criativos de uma análise textual (MORAES e GALIAZZI, 2013, p.134).

Para Moraes e Galiazzi (2013) a metodologia da análise textual discursiva começa pelo processo de desconstrução e unitarização dos textos. É considerado o primeiro elemento do ciclo de análise a desmontagem dos textos, em que se faz uma imersão no “significado da leitura e sobre os diversos sentidos que esta permite construir a partir do mesmo texto” (p. 13). Segundo os autores, é a partir desse ponto que o pesquisador é capaz de se movimentar para ocupar-se do “corpus”, examinando os textos de forma detalhada e fragmentando-os com o intuito de chegar a novas unidades constituintes. A fragmentação deverá ter sempre como referência o todo, ou seja, o fenômeno investigado necessita ser visto em sua globalidade, dando enfoque ao conjunto na sua totalidade por meio das partes.

Para tanto, se faz necessário que o pesquisador passe pelo processo de envolvimento e impregnação dos textos analisados, possibilitando assim, a

emergência de novos significados e entendimentos do fenômeno estudado. Isso exigirá um processo de construção e reconstrução permanente, significando um novo olhar, uma nova forma de analisar o que já havia sido feito. A impregnação, portanto, exigirá do pesquisador leituras e releituras de forma aprofundada dos textos, permitindo a exploração de uma gama diversa de significados. Contudo, segundo Moraes e Galiazzi (2013), por maior que seja a diversidade de sentidos encontrados, sempre haverá outros não evidenciados.

A impregnação persistente nas informações dos documentos do “corpus” passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possa atingir novas compreensões. É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente (MORAES e GALIAZZI, 2013, p.21).

A partir daí o pesquisador é capaz de reescrever cada unidade, fazendo com que assumam um significado. A atribuição de um título ou nome para cada uma das unidades produzidas é o passo seguinte dentro da etapa da unitarização.

A categorização constitui o segundo momento do processo de análise textual discursiva e é considerada por Moraes e Galiazzi (2013) o aspecto central dessa metodologia. Para os autores, “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (p.22). Os autores ainda descrevem as categorias como “subconjuntos de um todo maior”, que parte da “classificação das unidades de análise produzidas a partir do ‘corpus’” (p.116).

Assim, a etapa de categorização se dá por meio de um processo de síntese e de um retorno permanente aos mesmos elementos, originando primeiramente categorias pouco abrangentes e depois as reduzindo em número, chegando a categorias de maior amplitude, delimitadas com maior exatidão e precisão. Com isso, o processo de categorização pode se constituir por diferentes níveis, a princípio assumindo estágios iniciais, partindo das unidades de sentido, passando para as categorias intermediárias, para, por último, chegar às categorias finais, mais abrangentes e de menor número.

Para Moraes e Galiazzi (2013) as categorias também podem se constituir a partir de distintas metodologias, que se caracterizam por meio de diferentes propriedades e trazem implícitos diferentes pressupostos. Para os autores, “a escolha de métodos para a categorização sempre trará junto com ela um conjunto de pressupostos teóricos e paradigmáticos” (p.25).

São destacados dois métodos de construção de sistemas de categorias, em que no primeiro se trabalha com categorias *a priori* e no segundo com categorias emergentes. No primeiro processo, o pesquisador estabelece as categorias antes de ir a campo e de classificar as unidades de significado, partindo de seus pressupostos teóricos. A constituição de categorias *a priori* faz parte de um método dedutivo, sendo, conforme Moraes e Galiazzi (2013) um processo mais fácil de conduzir, com a desvantagem de só permitir ao pesquisador enxergar significados que possam se enquadrar nas categorias previamente determinadas. O segundo processo permite que os fenômenos estudados se manifestem, possibilitando que o pesquisador constitua suas categorias de análise a partir das unidades construídas no “corpus”, ou seja, o método possibilita que se organize categorias com base nas vozes emergentes dos textos analisados. A utilização do método de categorias emergentes implica em um processo indutivo, sendo, normalmente, mais trabalhoso, pois exige do pesquisador a convivência com incertezas e inseguranças que podem se originar das infinitas possibilidades de percursos. As características pessoais do pesquisador, bem como a ideia de não se ter um caminho definido com precisão desde o início podem ser fatores de inseguranças e angústias.

Ainda para os autores é necessário que as categorias de análise sejam válidas ou pertinentes aos objetivos e ao objeto de análise, devendo essas ser um conjunto homogêneo constituído a partir dos mesmos princípios e conceitos. É preciso lembrar também que a teoria assume papel importante nesse processo, representando o ponto de partida para a construção do conjunto de categorias.

Pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre as categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos. (MORAES e GALIAZZI, 2013,p. 30)

Os autores apontam para a construção de um argumento aglutinador, partindo de argumentos parciais de cada categoria, no sentido de fazer uma relação e uma costura entre as mesmas. O momento seguinte a esse processo de organização e relação, no qual se produz uma nova ordem, é aquele em que se elabora um novo texto, gerado a partir do material do “corpus”, chamado pelos autores de metatexto, Nessa etapa serão expressas a compreensão e interpretação do pesquisador acerca dos sentidos e significados gerados pelos textos originais. Conforme Moraes e Galiazzi (2013, p. 37)

A produção de um metatexto, combinando descrição e interpretação, uma das formas de caracterizar a análise textual discursiva, constitui-se num esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o “corpus” da análise.

Para tanto, é a interlocução da teoria com os textos do “corpus” que dará condições ao pesquisador de interpretar e construir novos sentidos, mais aprofundados, permitindo, assim, originar novas teorias. Para Moraes e Galiazzi (2013) a construção do metatexto não se resume a uma simples montagem organizada a partir das unidades de significado e das categorias, mas é o resultado de um processo auto organizado e intuitivo, constituindo-se “a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou [...]” (p.40).

A elaboração do metatexto exigirá do pesquisador um movimento constante de busca de uma nova ordem, formada a partir da desordem e do caos, em um processo onde é necessário estar permanentemente atento a emergência do novo. Com isso, Moraes e Galiazzi (2013, p.44) afirmam que “é importante compreender que a construção do metatexto é um processo reiterativo de reconstrução”. Os autores também chamam a atenção para a qualidade do texto, em que cada categoria ou parte possa estar completamente integrada num todo, sendo necessário haver uma tese ou argumento central que permita essa conexão.

Foram elaborados dois roteiros de entrevista para esta pesquisa, um para os atletas e outro para os treinadores, contendo perguntas abertas e apresentando também um cabeçalho para ser completado com informações gerais sobre o entrevistado.

Os anos de experiência como atleta e posteriormente como treinadora, deram a base para a concepção e elaboração das perguntas. As vivências diárias como atleta e como treinadora originaram uma profunda e longa reflexão e serviram para suscitar questionamentos acerca da relação treinador-atleta. Neste sentido, a percepção de que este relacionamento chega a pontos extremos e muitas vezes opostos, auxiliou na criação do conjunto de perguntas. Além disto, o roteiro das entrevistas foi pensado a partir dos objetivos definidos para este estudo, tendo também como suporte o referencial teórico apresentado, que ajudou a ampliar ainda mais a reflexão sobre o tema. Assim, uma série de questões foram elencadas sem nenhum tipo de restrição, para que em um segundo momento se fizesse outra leitura e se iniciasse o processo de organização. Desta forma, na sequência do processo de elaboração, algumas perguntas foram aglutinadas, por abordarem a mesma temática, outras foram

reformuladas, para uma melhor compreensão e ainda algumas foram descartadas, por se entender que não estavam adequadas ao contexto. Finalmente, chegou-se aos roteiros, permitindo a organização de níveis de análise das perguntas. Três níveis de análise foram formados, para cada um dos roteiros, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização dos níveis de análise

<b>Roteiro</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>
Treinador	Formação e trajetória profissional	Relação com o atleta	Atitudes e postura como treinador
Atleta	Trajetoária e formação como atleta	Relação com o treinador	Postura e atitudes do treinador

Fonte: A autora (2016)

Foi realizado um piloto das entrevistas, com uma treinadora e uma atleta, que cumpriam os critérios de seleção para o estudo (atleta: ter entre 18 e 30 anos, alto nível de rendimento/desempenho olímpico, mínimo de oito anos de prática dentro da modalidade em questão, participar de seis a dez sessões de treinamentos semanais e seu treinador).

O intuito deste piloto foi ter a real dimensão do alcance das perguntas, bem como da compreensão das mesmas por parte do entrevistado. Ademais, a profundidade e a qualidade das respostas também foram analisadas, no sentido de qualificar o instrumento para a possibilidade de uma análise ampla e com quantidade suficiente de informações.

As entrevistas piloto também foram importantes na perspectiva de mostrar que algumas perguntas, por serem mais extensas, deveriam ser feitas em etapas para um melhor entendimento do entrevistado. Outro ponto a destacar do piloto é o fato de que este favoreceu a manipulação do instrumento e evidenciou a possibilidade de outras perguntas serem inseridas ao longo da entrevista, a partir das próprias respostas dos entrevistados. Assim, alguns temas que poderiam ser mais desenvolvidos ou que haviam sido desviados para outra direção tiveram uma complementação com a adição de novas perguntas.

Uma análise preliminar dos dados obtidos com a entrevista piloto mostra que o instrumento está adequado à pesquisa, sendo capaz de fornecer as informações necessárias para a investigação proposta e seus objetivos. Além disto, as respostas dadas nas entrevistas estão de acordo com o referencial teórico apresentado, o que permitirá uma discussão rica e abrangente com a literatura utilizada. O trecho da

entrevista, apresentado a seguir, mostra como a sua experiência negativa na relação treinador-atleta influencia as atitudes da treinadora, tema abordado neste estudo:

*“Na realidade isso é uma coisa que tem me chamado à atenção, esse....essa pesquisa que tu fez, que é uma coisa que eu penso muito em mim, essa relação treinador-atleta, o que eu tento passar, o que muitas vezes acontece, o que às vezes eu consigo fazer e o que eu deixo de fazer, e... como eu citei lá no início da pesquisa, a coisa que eu mais tento fazer é não repetir o erro que a minha técnica teve comigo, quando eu tinha a idade das minhas alunas e que eu desisti de fazer ginástica naquela época por causa dela e isso me trouxe um trauma muito grande, eu saí da ginástica, eu tentei procurar outro clube, mas acabei desistindo, eu tentei negar muito tempo a ginástica e a educação física, por causa desse trauma que eu tive, mas graças a Deus foi uma coisa que venceu e eu tô trabalhando e sou muito feliz com isso, mas realmente eu me políco para não cometer o mesmo erro.”*

Outro exemplo da aproximação das respostas obtidas com a literatura apresentada é o trecho que segue, onde na entrevista da atleta a temática da comunicação do técnico e dos feedbacks recebidos, abordada anteriormente no referencial teórico, está clara:

*“Aqueles palavras de incentivo, de bah, isso aí, vai, continua, tá bom, eu acho que isso dá muito incentivo sim, eu acho que na hora que a gente tá entrando na quadra a... é sempre bom ouvir que vai dar tudo certo, que confia, que treinou bem para isso, então com certeza isso motiva e...e é necessário pra ti entrar com confiança numa competição e mesmo no treino, aquele técnico que elogia que...que tá sempre em cima dizendo não, isso tá bom, isso faz com que a gente fique com vontade de treinar e vê que aquilo vai melhorar e que tá dando certo.”*

Por sugestão dos avaliadores durante a banca de qualificação, o roteiro de entrevista foi adaptado e o número de perguntas iniciais reduzido, com o objetivo de permitir uma maior liberdade ao entrevistado para as respostas. Assim, algumas questões passaram a ter uma abrangência maior, mantendo-se a possibilidade de novas perguntas serem inseridas ao longo da entrevista.

Com isto, cada um dos roteiros (APÊNDICE A e APÊNDICE B) passou a apresentar cinco perguntas para o entrevistado, tendo ainda um cabeçalho denominado *Pre-interview questionnaire*, com perguntas objetivas, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2: *Pre-interview questionnaire*

Roteiro	<i>Pre-interview questionnaire</i>
Treinador	Idade
	Gênero
	Formação
	Principal resultado na carreira
	Tempo de trabalho na modalidade
	Experiência como atleta
Atleta	Idade
	Gênero
	Principal resultado na carreira
	Tempo de prática na modalidade
	Número de horas semanais de treino
	Idade de ingresso na modalidade

Fonte: A Autora (2017)

Para esta pesquisa, optou-se pela adoção de categorias *a priori*, as quais são apresentadas no capítulo de análise e discussão, tendo estas a emergência de subcategorias, originadas durante o processo de análise. Com isso, a criação destas subcategorias, induzidas dos dados analisados, representa, segundo Moraes e Galiazzi (2013, p.86), “a parte aberta do processo”.

Assim, a discussão das informações coletadas por meio das entrevistas tem como base o referencial teórico e faz a interface com os principais autores estudados, buscando responder aos objetivos propostos e aproximando-se o máximo possível da resposta ao problema apresentado, ancorada na ideia de que pode a conclusão de uma pesquisa se constituir em aberto para que novas propostas e estudos possam ser instigados.

## 6.6 ÉTICA DA PESQUISA

Todos os sujeitos que fizeram parte da investigação assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), em que tomaram consciência dos objetivos e procedimentos da pesquisa, tendo a oportunidade de esclarecer dúvidas e dispendo do tempo necessário para decidir de forma autônoma sua participação no estudo. O Termo de Consentimento é definido na resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 como a “anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos” (p.2).

A resolução citada dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e considera, ainda, que estas ciências têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa e que lidam “[...] com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico” (p.1).

Por caracterizar-se como uma pesquisa de opinião pública este estudo não foi submetido ao sistema CEP/CONEP, uma vez que a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, isenta este tipo de estudo do registro no Comitê de Ética em Pesquisa. Assim sendo, pelo amparo legal que a resolução nº 510 empresta, as coletas de dados foram iniciadas a partir da liberação da Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS, sem haver a necessidade da apreciação do Comitê de Ética.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO

As discussões acerca do vínculo estabelecido por treinadores e atletas têm tido um papel significativo no contexto esportivo, sobretudo por esta relação formar a base do treinamento de alto rendimento. Diversos estudos já abordaram a relação treinador-atleta, no entanto a investigação deste tema sob a ótica da teoria das relações Eu-Tu e Eu-Isso de Martin Buber (2006) ainda não foi explorada. Assim, os pressupostos teóricos da filosofia de Buber, em que o Eu-Tu e o Eu-Isso estarão sempre presentes e oscilarão permanentemente, em interface com as informações obtidas por meio das entrevistas, permitiram a análise do significado desta relação na aprendizagem e proficiência esportiva de alto nível de desempenho de modalidades individuais.

Inicialmente, duas categorias *a priori* foram estabelecidas antes de ir a campo, organizadas a partir do referencial teórico: Eu-Tu e Eu-Isso. Este processo de categorização é considerado fechado e dedutivo, uma vez que as categorias pré-determinadas são deduzidas, segundo Mores e Galiazzi (2013), das teorias que fundamentam a pesquisa. Ao contrário do que os autores defendem como riscos deste método no sentido de “perda de dados significativos que não têm categorias para enquadrá-los” (p.87), as categorias *a priori* desta pesquisa permitiram que a ampla gama de dados coletados coincidissem com as mesmas, assim como oportunizaram desdobramentos que possibilitaram a emergência de subcategorias suscitadas pelos elementos originados dos dados analisados. Assim, o processo de análise permitiu novas formas de ver o “corpus” com a criação das subcategorias Espaço de diálogo, Reciprocidade e confiança entre treinador e atleta e Relação treinador-atleta para a categoria *a priori* Eu-Tu e das subcategorias Treinador e atleta: perfil e atitudes, A autoridade na relação treinador-atleta e Dificuldades na relação treinador-atleta para a categoria *a priori* Eu-Isso, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3 – Categorias *a priori* e subcategorias

<b>Categorias <i>a priori</i></b>	<b>Subcategorias</b>
Eu-Tu	Espaço de diálogo
	Reciprocidade e confiança entre treinador e atleta
	Relação treinador-atleta
Eu-Isso	Treinador e atleta: perfil e atitudes
	A autoridade na relação treinador-atleta
	Dificuldades na relação treinador-atleta

Fonte: A autora (2017).

Foi realizado também um *Pre-interview questionnaire* com perguntas objetivas para cada um dos roteiros de entrevista com a intenção de estabelecer algumas características dos entrevistados. Para o roteiro do treinador abordou-se o perfil profissional, histórico como atleta, influências profissionais, resultados profissionais e relação com o atleta. O roteiro do atleta apresenta o ingresso no esporte, tempo de prática, gênero, características do treinamento e principais resultados como atleta.

Para facilitar a visualização destas características, os dados são apresentados de forma resumida por meio de quadros, como segue:

Quadro 4 – Perfil profissional do treinador

	<b>Idade</b>	<b>Tempo de trabalho na modalidade</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Gênero dos atletas que trabalha</b>
Treinador 1	30 anos	7 anos	sim	Masculino/Feminino
Treinador 2	40 anos	20 anos	sim	Masculino/Feminino
Treinador 3	53 anos	32 anos	sim	Feminino
Treinador 4	50 anos	27 anos	sim	Masculino/Feminino
Treinador 5	47 anos	25 anos	sim	Masculino/Feminino
Treinador 6	60 anos	41 anos	não	Masculino/Feminino
Treinador 7	49 anos	32 anos	sim	Masculino/Feminino
Média	47 anos	26,2 anos	-	-

Fonte: A autora (2017).

Quadro 5 – Histórico como atleta e influências profissionais

	Carreira como atleta		Relação com o treinador	Influência do treinador na atuação	Repetição das atitudes do treinador
Treinador 1	sim	5 anos	boa	sim	sim
Treinador 2	sim	20 anos	boa	não	sim
Treinador 3	não	-	-	-	-
Treinador 4	sim	21 anos	boa	sim	sim
Treinador 5	sim	8 anos	boa	sim	não
Treinador 6	sim	6 anos	boa	sim	sim
Treinador 7	sim	12 anos	boa	sim	sim

Fonte: A autora (2017).

Quadro 6 – Resultados profissionais e relação com o atleta

	Principal resultado da carreira	Com atleta da pesquisa	Tempo de trabalho atleta da pesquisa	Características do atleta que mais chamam a atenção
Treinador 1	Medalha campeonato mundial Participação Olímpica	sim	7 anos	Força física e velocidade
Treinador 2	6º lugar campeonato mundial	não	6 meses	Alto astral
Treinador 3	Campeã Pan-americana	não	16 anos	Estratégia
Treinador 4	Finalista Olímpico	sim	7 anos	Talento físico
Treinador 5	Finalista Olímpico	sim	15 anos	Ousadia
Treinador 6	Prata Pan-americana 4 participações Olímpicas	não	7 anos	Positiva: eclético Negativa: instável
Treinador 7	4 medalhas Olímpicas 4 títulos mundiais	não	6 anos	-

Fonte: A autora (2017).

Quadro 7 – Ingresso, tempo de prática e gênero

	<b>Idade</b>	<b>Idade de ingresso</b>	<b>Tempo de prática</b>	<b>Gênero</b>
Atleta 1	26 anos	13 anos	14 anos	Feminino
Atleta 2	25 anos	12 anos	13 anos	Feminino
Atleta 3	24 anos	6 anos	18 anos	Feminino
Atleta 4	25 anos	17 anos	8 anos	Masculino
Atleta 5	24 anos	8 anos	17 anos	Masculino
Atleta 6	23 anos	14 anos	9 anos	Masculino
Atleta 7	29 anos	9 anos	20 anos	Feminino
<b>Média</b>	<b>25,1 anos</b>	<b>11,2 anos</b>	<b>14,1 anos</b>	-

Fonte: A autora (2017).

Quadro 8 – Características do treinamento e principais resultados como atleta

	<b>Horas de treino semanal</b>	<b>Número de treinadores</b>	<b>Tempo de treino com treinador atual</b>	<b>Principal resultado da carreira</b>
Atleta 1	21 horas	2	7 anos	3º Lugar campeonato mundial Participação Olímpica
Atleta 2	30 horas	3	6 meses	2 Participações Olímpicas
Atleta 3	30 horas	2	15 anos	Campeã Pan-americana Participação Olímpica
Atleta 4	24 horas	1	7 anos	Finalista Olímpico
Atleta 5	30 horas	4	17 anos	Finalista Olímpico
Atleta 6	24 horas	3	7 anos	Campeão Sul-americano 7ª melhor marca do mundo
Atleta 7	20 horas	6	6 anos	Bi-campeã mundial Militar Participação Olímpica
<b>Média</b>	<b>25,5 horas</b>	<b>3</b>	<b>8,5 anos</b>	-

Fonte: A autora (2017).

Os quadros organizados a partir do *Pre-interview questionnaire* esclarecem alguns itens sobre a trajetória de treinadores e atletas dentro do esporte, o que poderá dar um suporte para uma melhor compreensão do que será discutido na sequência desta pesquisa. Seguindo a definição de alto nível de desempenho proposta por

Swann, Moran e Piggott (2015), os quadros mostram que os atletas que constituíram a amostra apresentam tempo de prática, volume de treino, experiência e profissionalismo dentro dos padrões estabelecidos pelos autores, bem como nível competitivo olímpico e expressivos resultados esportivos.

## 7.1 CATEGORIAS *A PRIORI*

A intrincada relação entre treinador e atleta é permeada por uma série de elementos que caracterizam momentos de aproximação e distanciamento entre os atores envolvidos. A observação das diversas emoções e sentimentos que surgem da convivência diária entre treinador e atleta possibilitou a reflexão sobre os significados que a relação estabelecida entre os dois pode assumir. Com isso, a complexidade desta relação exige uma análise profunda e minuciosa dos elementos que a atravessam, bem como dos seus desdobramentos.

A teoria das relações Eu-Tu e Eu-Isso de Buber (2006) fundamenta as categorias *a priori* estabelecidas para a análise dos dados desta pesquisa, uma vez que entende que as relações humanas estarão permanentemente transpassadas por momentos em que a experiência e a utilização serão fundamentais, mas ao mesmo tempo poderão ter espaço de diálogo e encontro. Considerando, portanto, que na relação treinador-atleta isto não será diferente, a base da teoria de Buber (2006) empresta os recursos necessários para uma discussão acerca dos significados desta relação, onde elementos do Eu-Tu e do Eu-Isso se alternam em um movimento de vai-e-vem.

Por meio da desconstrução dos textos originados dos depoimentos dos entrevistados, passando pelo processo de envolvimento e impregnação, foi possível extrair as ideias de forma literal, preservando a fidedignidade das falas. Em um segundo momento, a releitura destas ideias permitiu a elaboração de um resumo, estabelecendo unidades de significado para que, na sequência, pudesse se originar uma palavra-chave para cada uma das unidades. Com isto, originou-se a última etapa do processo, que foi a correspondência das palavras-chave às categorias *a priori* Eu-Tu e Eu-Isso. A fundamentação teórica desta pesquisa serviu como base para o processo de correspondência das palavras-chave às categorias *a priori*, bem como para a descrição das mesmas, que será apresentada na próxima seção.

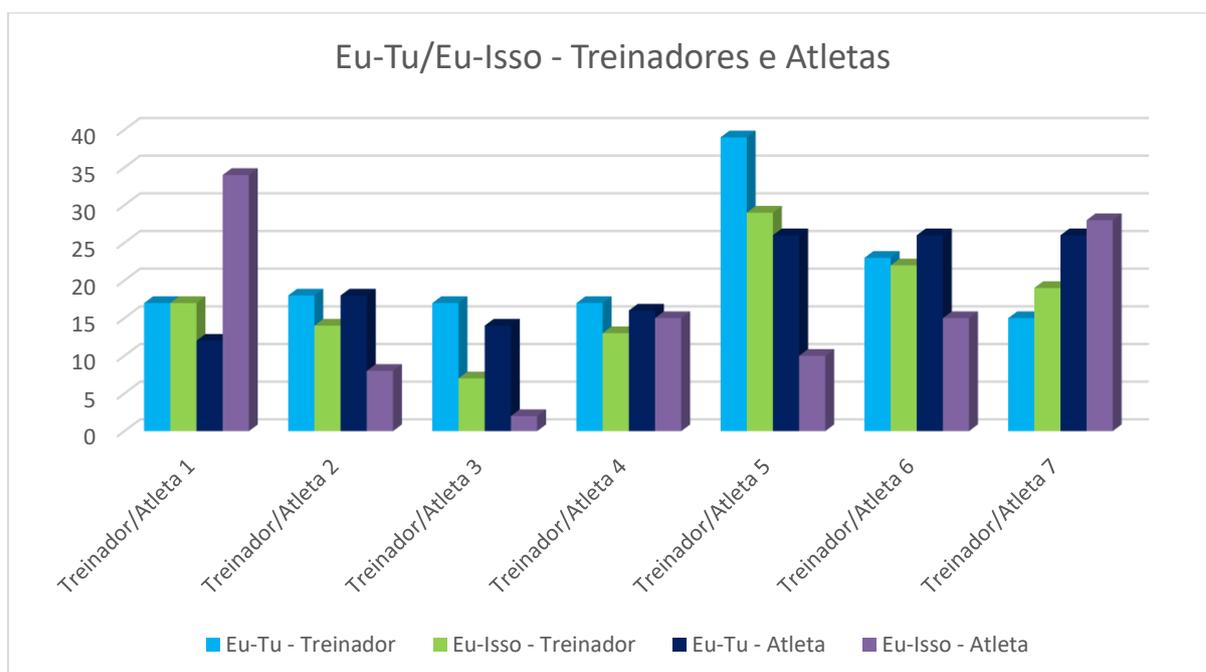
Esta etapa do processo pode ser observada de forma resumida no quadro e nos gráficos abaixo:

Quadro 9 – Correspondência das palavras-chave às categorias *a priori*

	<b>Total de palavras-chave</b>	<b>Categoria Eu-Tu</b>	<b>Categoria Eu-Isso</b>	<b>Modalidade</b>
Treinador 1	34	17	17	Taekwondo
Atleta 1	46	12	34	
Treinador 2	32	18	14	Natação
Atleta 2	26	18	8	
Treinador 3	24	17	7	Ginástica Rítmica
Atleta 3	16	14	2	
Treinador 4	30	17	13	Atletismo (Prova de velocidade)
Atleta 4	31	16	15	
Treinador 5	68	39	29	Esgrima
Atleta 5	36	26	10	
Treinador 6	45	23	22	Atletismo (Prova de salto em distância)
Atleta 6	41	26	15	
Treinador 7	34	15	19	Judô
Atleta 7	54	26	28	
<b>Total</b>	<b>517</b>	<b>284</b>	<b>233</b>	<b>7</b>

Fonte: A autora (2017).

Gráfico 1 - Categorias Eu-Tu e Eu-Isso dos atletas e treinadores



Fonte: A autora (2017).

A análise do quadro 9 e do gráfico 1 proporciona a visualização do número de palavras-chave originadas das unidades de significado, extraídas de cada uma das entrevistas, assim como a distribuição destas dentro das categorias *a priori*. Deste modo, uma primeira observação no número total de palavras-chave em cada uma das categorias *a priori* pode sugerir um equilíbrio entre a categoria Eu-Tu e a categoria Eu-Isso, o que vai ao encontro da hipótese de que a oscilação do Eu-Tu e do Eu-Isso está permanentemente presente na relação treinador-atleta. No entanto, um exame mais cuidadoso da tabela e dos gráficos evidencia que em alguns casos este equilíbrio tende a desaparecer, podendo mostrar que entre o treinador e o atleta exista uma predisposição para uma relação onde o diálogo e a existência mútua estejam mais presentes, ou para uma relação objetiva e instrumental. É importante lembrar, porém, que Buber (2006) não aceita o dualismo entre essas duas formas de relação, entendendo que o transitar do Eu-Tu para o Eu-Isso é permanente e inevitável. Com isso, seria pertinente pensar que mesmo que exista uma constante alternância, esta falta de equilíbrio entre o Eu-Tu e o Eu-Isso, observada em alguns casos, pode simplesmente indicar um momento da relação que entrará novamente em um fluxo de mudança, confirmando este transitar a que Buber (2006) se refere. Portanto, mesmo que o processo de categorização possa ter mostrado, em determinadas situações, uma tendência maior para uma das categorias, não significa que esta relação esteja estanque em uma delas.

### 7.1.1 Eu-Tu

Sintetizar a relação treinador-atleta puramente a uma via de aprendizagem, desempenho e resultados esportivos pode ser uma simplificação equivocada e questionável. A profundidade que esta relação consegue atingir pode ser impensada em um primeiro e superficial olhar, no entanto o vínculo formado por treinador e atleta é capaz até mesmo de suplantando relações familiares e laços de sangue, o que faz com que haja entre eles uma relação para além do esporte.

A construção da categoria Eu-Tu está ancorada na perspectiva de que entre treinador e atleta haverá muito mais do que a correção de gestos ou a busca pelo resultado esportivo, uma vez que a lógica de Buber (2006) entende que o Eu só pode surgir na essência da relação com o Tu, tendo como principais elementos o diálogo e a reciprocidade.

Portanto, sob este prisma, as atitudes do atleta na categoria Eu-Tu estarão baseadas no entrelaçamento da relação com o treinador, figura que ocupa lugar no círculo das pessoas mais importantes da sua vida. A confiança depositada no treinador e a admiração que o atleta nutre por este podem se equiparar ao que acontece em uma relação entre pai e filho, onde o afeto mútuo, a parceria e a amizade tomam lugar de destaque. Embora Buber (2006) defenda que as experiências no universo do Eu-Tu sejam extremamente raras, o autor vê também este tipo de relação como subjetiva, onde os atores envolvidos desenvolvem-se na perspectiva espiritual e emotiva, o que acontece também entre treinador e atleta.

Assim, a sintonia entre treinador e atleta, onde muitas vezes a comunicação se dá apenas por um gesto ou um olhar, reforça a ideia da teoria de Buber (2006) sobre reciprocidade e mutualidade, existindo também espaço de diálogo, inclusive sobre temas que ultrapassam os limites da prática do esporte, invadindo a vida pessoal de ambos. Com isto, o treinador passa a fazer parte da vida do atleta como um todo, sendo capaz de dar suporte a ele não apenas nos treinos e competições, mas também exercendo múltiplos papéis nesta convivência. A presença e a atenção do treinador tornam-se o sustentáculo do atleta em treinamentos e competições, representando um apoio essencial e uma forte influência inclusive no desempenho deste.

Entende-se, portanto, que diálogo e confiança formam o alicerce da relação treinador-atleta, figurando como algumas das principais características desta categoria de análise. Ademais, a postura do treinador no convívio diário e nas competições faz com que o atleta desenvolva profunda estima e afeição por este, transbordando ainda mais a relação para além do esporte.

Assim, a análise dos depoimentos dos entrevistados tornou evidente as características desta categoria *a priori*, comprovando a presença do Eu-Tu na relação dos treinadores e atletas, o que possibilitou a criação, a partir das vozes do “corpus”, de três subcategorias: Espaço de diálogo, Reciprocidade e confiança entre treinador e atleta e Relação treinador-atleta.

#### 7.1.1.1 Espaço de Diálogo

No modo Eu-Tu, o diálogo aparece como primeiro elemento da relação treinador-atleta, onde a importância da abertura e da troca entre os atores está presente nas falas dos entrevistados. Na filosofia de Buber (2006), a relação Eu-Tu é

entendida como uma vida em diálogo, “[...] onde o Eu confirma o Tu em seu ser e é por ele confirmado. O Eu exerce uma ação, atua sobre o Tu e este atua sobre o Eu” (ZUBEN,2006, p.128). Com isto, o diálogo real possibilita a abertura de um caminho para o outro, permitindo, segundo os depoimentos, que o encontro entre treinador e atleta aconteça. Para Buber (2006), é no diálogo que a existência humana se manifesta em seu sentido mais intenso, entendendo que somente no encontro dialógico poderá ser revelada a totalidade do homem.

O espaço de diálogo na relação treinador-atleta fica claro, por exemplo, na fala da treinadora 3 quando diz: *“hoje é só isso que tem, uma dando opinião na vida da outra [...]. A relação se tornou profissional de amizade, não existe uma relação de eu que mando e ela obedece, ou ela manda e eu obedeço. Hoje realmente é um... digamos que é um rio com duas margens e a gente fica transitando.”* Na mesma direção, o treinador 7 aborda a importância da cumplicidade e do diálogo ao afirmar que *“tem alguma coisa na questão emocional, né, na conversa, no, na, na... na cumplicidade com os atletas que ele consegue... tipo ter um rendimento maior né? Do que os outros”*. A relação dialógica e de confiança entre treinador e atleta, onde a cumplicidade, a liberdade e o respeito mútuo dão sustentação aos aspectos do próprio treinamento, parece ser fundamental na opinião dos entrevistados. A asserção ganha sustentação na fala do treinador 5 ao afirmar que *“a liberdade eu acho que é o principal do relacionamento, né? Técnico-atleta, porque fica muito ruim tu... o cara às vezes tá pensando em alguma coisa e o cara não dizer pro técnico, que o técnico... Tu tem que ter uma liberdade muito grande, né? Pra... tu... passar a liberdade pra ele poder te dizer, senão ele vai ficar muito preso e isso pode refletir na pista, na hora que ele tiver jogando”*. Na mesma linha, a treinadora 3 diz que *“eu acho que tudo tem isso, é você...tem que ter essa abertura com, com a aluna, pra ela poder te dizer também aonde é o seu ponto fraco, senão não tem...feedback nenhum, o treino passa a ser algo tão mecânico que ele nunca vai chegar no objetivo”*.

Desta forma, os trechos extraídos das entrevistas mostram como a relação treinador-atleta coloca ambos no que Buber (2006) entende como a existência mútua de dois indivíduos, caracterizada como um encontro entre iguais, que se reconhecem deste modo. Da mesma maneira, Morgan e Guilherme (2013), com base na teoria do autor, também ressaltam que a relação Eu-Tu promoverá uma riqueza de situações profundas e dinâmicas no momento em que dois indivíduos se descobrem e se identificam como semelhantes.

Ainda seguindo com o mesmo pensamento, a teoria de Buber (2006) pode ser vista no depoimento do treinador 7 quando fala que *“a relação é de respeito, né? Tem que ter respeito e tem que ter uma coisa muito clara assim, às vezes tem treinadores que querem ser maior do que o atleta, entendeu? E não tem, não tem disputa de hierarquia, né? [...] Eu vejo assim meus colegas são muito... em muitos casos muito vaidosos, eles se acham, eles... o dono do conhecimento, e eles não fazem o feedback com o atleta, eles não ouvem o atleta.”* Percebe-se, a partir do discurso do treinador, a importância de ver o atleta ocupando um lugar ao lado do seu, sem níveis ou hierarquia, em que o respeito mútuo dá o tom da relação e existe a real intenção de estabelecer um contato, uma comunicação. Corroborando as ideias, Fonseca Filho (2008) afirma que em uma relação Eu-Tu os atores estarão inseridos no mundo da ligação e da união, realizando-se quando são capazes de sair de si e entender que é justamente este “entre” existente entre o Eu e o Tu que oferece a possibilidade para que os dois componentes da relação possam se integrar.

Para a atleta 7, esta integração a que se refere Fonseca Filho (2008) torna a relação com o treinador saudável, onde não existe uma separação em função do lugar que cada um ocupa: *“Ah cara eu... eu acho que é uma relação super saudável, sabe? Eu acho muito legal a abertura que ele me dá e o relacionamento não é ele é o técnico e eu sou a atleta e não tem ligação, eu acho que isso é legal”*. A declaração da atleta mostra como o elo formado entre ela e o treinador forja o caráter da relação entre os dois, existindo um encontro, uma abertura e um reconhecimento mútuo.

A existência de um espaço de diálogo e de cumplicidade na relação treinador-atleta é expressa também na declaração do atleta 6 quando diz que o treinador *“abre, abre, abre até porque essa relação não teria como, se fosse uma coisa só, se fosse uma via de uma mão só, entendeu? Então tem que ser uma via de mão dupla. Ele abre esse espaço de eu chegar, achar umas coisas diferentes, ó professor eu trouxe isso, isso o que que tu acha?”*. O atleta continua dizendo que *[...] até da minha parte que eu era um pouco mais contido, a gente conseguiu melhorar, eu consigo trazer, igual, eu consigo trazer pra ele minha insatisfação, assim como ele também tem abertura total de chegar e falar, olha, isso não tá bom, isso não tá legal e não é dessa forma que eu trabalho e eu também tenho esse espaço”*. Ainda para o mesmo atleta esta abertura de espaço é dada para a discussão de aspectos do treinamento, bem como da vida pessoal, onde declara que *[...] então eu consigo dialogar e conversar com ele sobre aquele tipo de...de problema...”,* mostrando que a abertura e o espaço

de diálogo não servem apenas às questões técnicas, mas farão parte da relação como um todo.

Na esteira do atleta 6, a atleta 3 afirma que *“tudo a gente, a gente conversa, né? Nunca é feito assim... só de um lado, mesmo que ... que seja uma coisa é ... assim pessoal a gente sempre pede a opinião uma da outra. [...] Ela fala, ah eu acho que fica melhor assim e eu falo que eu acho que fica melhor de outro jeito, até a gente chegar num consenso, entendeu?”* Na mesma linha, o treinador 1 diz que *“[...] e a gente conversa bastante também e até no intervalo da luta, entre um round e outro, ela conversa bastante óh ... tá ruim, não dá pra fazer isso não, vamos mudar”,* mostrando que o diálogo pode estar presente também nos momentos da competição. Para o treinador 7, é importante sempre ouvir a atleta e conversar até chegar a um acordo, dizendo que *“eu sempre ouço, sempre, se eu não aceito, hã... se eu não concordo, com o que ela fala, eu, eu vou ao, eu, eu vou... ah... eu debato, debato, debato, debato, debato até chegar ao lugar comum”*. A fala do entrevistado mostra que treinador e atleta nem sempre terão a mesma opinião, o que não significa que não estarão disponíveis para escutar o outro lado, abrindo-se para o diálogo. Da mesma forma, o atleta 4 afirma que *“às vezes falo mais que o necessário, mas a gente fala bastante, conversa bastante, se tá ruim, o que tá bom...[...] é democrático o negócio, se eu não vou me sentir bem, se eu não tô me sentindo muito bem, de acordo com o treino que ele passou eu falo, e aí vê se a gente continua ou a gente dá uma mudada, umas coisas assim”*. As falas dos entrevistados mostram que chegar ao acordo por meio do diálogo, com disponibilidade e abertura para ouvir o outro, significa permitir que o "entre" seja a chave para que o Eu-Tu se manifeste. Desta forma, este “entre” representa o meio do caminho, o acordo, o lugar comum que se refere o treinador em sua entrevista, onde o diálogo possibilita o encontro dos envolvidos na relação. Luczinski e Ancona-Lopez (2010, p.79) falam deste espaço do “entre”, o qual leva o indivíduo ao contato consigo mesmo e com o outro, entendendo que na filosofia de Buber esta relação é uma necessidade inata do ser humano, que é buscada permanentemente e caracteriza o caminho para seu crescimento, “pois a relação eu-tu confronta, provoca e remete ao paradoxo da existência”.

Nesta direção, o treinador 4 declara que *“ah, sempre, sempre, eu... eu até gosto que eles sugiram o que que pode ser é... é ... o que pode ser melhorado no treino, hã... talvez mudado né? Às vezes, hã... é, eu falo pra eles, ó, tem certas coisas do treinamento que a gente não pode mudar porque hã... é... a tendência é sempre*

*das pessoas, e sempre generalizando, ou relativizando, é de entrar numa zona de conforto, né?*”. Esta abertura para sugestões a que o treinador 4 se refere mostra como pode existir um espaço de escuta, mesmo que não haja concordância em todos os aspectos, evidenciando uma tentativa de contato com o outro. Este espaço do “entre” é visto também no depoimento da atleta 2 quando diz: *“sim, daí ele fala contigo: ‘o que que aconteceu?’ Né? tipo, porque que não tá tão bem, às vezes é sei lá... o dia, ou às vezes tá com alguma dor, ele vai conversar contigo”*, mostrando que o diálogo dará a possibilidade do encontro, do entendimento do outro.

O valor do diálogo para Buber (2006) está no cerne do seu pensamento, entendendo que não pode haver existência sem comunicação e da mesma forma, os depoimentos dados nas entrevistas mostram que o diálogo entre treinador e atleta torna-se valioso não só para a aprendizagem e o desempenho esportivo, mas também para outros aspectos da vida de ambos.

#### 7.1.1.2 Reciprocidade e confiança entre treinador e atleta

A reciprocidade e a confiança que afloram da relação treinador-atleta constituem outra importante característica do modo Eu-Tu, emergindo como uma subcategoria de análise, onde os atores envolvidos compartilham uma relação extremamente próxima, passando a conhecer-se profunda e mutuamente. A ideia da reciprocidade e da confiança pode abarcar ainda o suporte do treinador ao atleta, percebido pelos entrevistados como um aspecto importante nesta relação, uma vez que os atletas entendem que o apoio do treinador nas mais variadas situações seja fundamental para o seu desempenho. Segundo Silva (2014, p.60), no Eu-Tu “a reciprocidade indica a existência de uma dupla ação mútua entre os parceiros da relação”, sendo vista por Buber (2006) como ação totalizadora. Esta reciprocidade, que aparece também entre treinador e atleta, pode ser vista na afeição, na confiança, na admiração e no conhecimento profundo do outro, como mostra a fala da atleta 3 ao afirmar que *“ela sente também quando eu tô bem disposta ou então assim tô muito cansada no treino e eu não tive um desempenho é... ao meu nível né? Eu acho que ela já sente. Então a partir do momento que ela percebe que tem alguma coisa errada ela já vem conversar comigo, entendeu? A atleta continua dizendo ainda que “quando ela percebe que tem alguma coisa errada comigo, sabe? Só de olhar, assim.... eu já sei que ela tá vendo também, que ela não tá gostando, é.... então eu acho que é... é*

*muito importante isso, porque a gente se entende muito fácil, né? Às vezes só por um olhar assim...a gente já sabe que... precisa mudar alguma coisa.”* Ao dizer que a treinadora é capaz de sentir sua disposição e que ambas podem se comunicar apenas por um olhar, a atleta revela a existência de um profundo conhecimento mútuo e de uma cumplicidade singular. Neste sentido, Zuben (2006, p. 6), ao falar da abertura e disponibilidade que se desenvolve em relação ao outro no modo Eu-Tu, complementa esta ideia dizendo que “o olhar encontra rapidamente o calor e a gratuidade da resposta”.

Além disto, parece pertinente considerar que esta reciprocidade está ligada ao envolvimento dos participantes da relação, no sentido de perceber que este envolvimento ultrapassa a barreira do esporte. *“É que o alto rendimento ele, ele, ele, te dá uma coisa chamada envolvimento. Tu só faz alto rendimento se tu te envolver realmente”*, afirma o treinador 6 em sua entrevista, mostrando que a ligação entre treinador e atleta torna-se algo tão forte que o conhecimento do outro ganha extrema profundidade. Ao dizer que *“ele, ele sabe que eu sou... como eu sou movida e eu acho que ele sabe mexer comigo no ponto certo”*, a atleta 7 também traz a ideia de que a reciprocidade entre treinador e atleta permite que a presença do outro se transforme em uma experiência abstrata de inclusão, repercutindo nas suas próprias ações.

Nesta lógica, na manifestação do Eu-Tu, segundo Buber (2006), o indivíduo se deixa impactar de maneira intensa pela presença do outro, sendo atravessado por ela, o que terá consequências na sua própria vida. Ou seja, o profundo sentido de envolvimento pessoal e conhecimento do outro, que caracterizam o Eu-Tu, está explícito nos depoimentos dos entrevistados, onde a relação do Eu com o Tu não é algo que pode ser manipulado, mas sentido como presença única.

Nesta perspectiva, é importante lembrar que, segundo Zuben (2006), a filosofia de Buber encontra também um suporte na zona de silêncio, na qual se imprime, segundo o autor, a confiança no outro. Portanto, esta comunicação e o impacto sentido pela presença do outro não necessitam, obrigatoriamente, da oralidade, onde a interlocução poderá ocorrer sem o uso de palavras. Assim, o ingresso no espaço do outro pode acontecer, conforme visto nas falas dos entrevistados, no momento da troca de olhares ou no envolvimento entre os atores da relação.

Na análise da categoria Eu-Tu, a reciprocidade também aparece na confiança e admiração mútuas entre treinador e atleta. Ao dizer que *“ah, eu me sinto muito bem,*

*meu... ela é uma grande atleta, grande nadadora, talvez vá demorar muitos anos pra aparecer outra parecida e... eu me sinto honrado assim, eu me senti valorizado”,* o treinador 2 deixa claro o seu respeito e a sua admiração pela atleta, afirmando ser uma honra treiná-la. *“Eu acho que ele é um grande treinador”,* declara a atleta 7 em sua entrevista, demonstrando, da mesma forma, deferência e admiração pelo treinador. Neste sentido, Silva (2014, p.54) infere que a teoria de Buber “se esforça para considerar o ser humano em sua integralidade. Para isso, é imprescindível a valorização do outro, do Tu”. Portanto, com base na afirmação, se entende que o processo de concepção do Eu do atleta e do Eu do treinador deverá passar pela valorização do outro para que a relação Eu-Tu possa ser estabelecida.

Este movimento de valorização mútua para a formação do Eu na relação passa também pela confiança que treinador e atleta depositam um no outro. Esta confiança pode ser observada de maneira mais óbvia em aspectos técnicos do esporte, no entanto, é capaz de extrapolar os limites da aprendizagem e correção de gestos e passa a permear outras questões da relação treinador-atleta. Desta forma, a pessoa abre-se para a outra, permitindo que se constitua um fluxo permanente entre ambas, construindo uma relação que “não está situada em regiões interiores do indivíduo ou dentro do mundo que engloba esses indivíduos. Mas ela está essencialmente no âmbito da saída, da projeção de um homem em direção ao outro” (SILVA, 2014, p.60).

Assim, a ideia de confiança na relação exige que esta projeção de um indivíduo no outro permita a união e a fusão do Eu com o Tu, não podendo, conforme afirma Buber (2006), ser realizada apenas por um e nem efetivada sem este. *“Então tudo isso envolve, eu acho, a questão de relação, o atleta tem que ter uma relação...a relação técnico-atleta tem que ser de confiança, a primeira coisa, se tu confiar.... e só por confiança, entendeu? Porque é importante que o atleta continue confiando... Tu tem o melhor técnico do mundo, mas não confiar em nada do que ele te diz...tu não vai fazer nada, tu vai ficar na pista meio em dúvida do que tu vai fazer, tu não vai ser o melhor que tu poderia ser...”*. A dimensão da confiança nesta relação está presente na fala do treinador 5, onde fica clara a projeção de um indivíduo em direção ao outro, no sentido de acreditar plenamente nele, possibilitando, como Buber (2006) descreve, a união e fusão em um ser total.

Ao declarar que *“eu acho que ela acredita muito no que eu falo”,* o treinador 2 também aponta para a importância da confiança na relação onde, em um primeiro momento, pode estar se referindo às questões puramente técnicas, mas é possível

igualmente pensar em outros aspectos envolvidos na relação que terão a mesma credibilidade junto à atleta. A fala do atleta 5 também demonstra a confiança que pode estar depositada no treinador: *“depende, assim, eu sou um cara assim que escuto muito o mestre, eu valorizo muito o que o mestre fala [...] tipo eu respeito muito a figura do professor...por exemplo eu vou fazer um treino físico, eu só escuto, eu acabo repetindo só aquilo que... executando tudo aquilo que o treinador me pede”*. Neste sentido, a confiança também aparece atrelada à sinceridade, que deverá estar presente na relação, como deixa claro o treinador 7: *“então tu não pode, hã... tu não pode enrolar ele, eu acho que a pior coisa na relação treinador-atleta é a enrolação, né? Tem muito treinador que fica enrolando, fica enrolando, enrolando... daí tu vai criando uma mágoa que começa pequeninha e daqui a pouco se transforma e toma conta do atleta, né?”*. Da mesma forma, a atleta 7 diz que *“... a opinião dele é muito relevante pra mim, então tipo assim quando ele não... não se manifesta muito assim eu sinto, sabe?”*.

A partir das declarações, parece que a questão da confiança na relação treinador-atleta necessita, entre outras coisas, de uma base fundamentada na franqueza, na lealdade e na honestidade. Buber (2002) entende que na relação professor-aluno, neste caso traduzida pela relação treinador-atleta, a confiança é o principal acesso, onde depois de conquistada, dá lugar a uma aceitação e um sentimento de que o outro está participando da sua vida. Nesse sentido, Jowett e Cockerill (2003) afirmam que a proximidade entre treinadores e atletas reflete o tom emocional da relação esportiva e, portanto, a confiança e o respeito indicam o nível e a natureza de proximidade. Assim, esta proximidade, quando alimentada pela confiança e respeito mútuo, permitirá este sentimento de participação do outro na sua vida, conforme afirma Buber (2002).

Nesta lógica, Melhem (2012, p.62) afirma que o atleta experimenta ao longo de sua trajetória esportiva um importante e marcante vínculo por meio da sua relação com o treinador, sendo fundamental a presença da “[...] afetividade e confiança [...]” para que essa relação possa ser estabelecida.

Buber (2002) afirma, no entanto, que embora a confiança possa estar estabelecida, nem sempre haverá acordo, entendendo que esta também poderá implicar em uma ruptura ou um rompimento dos laços. O depoimento da atleta 1 confirma esta ideia, mostrando como treinador e atleta podem constituir a confiança, mas ao mesmo tempo não haver acordo. Ao ser questionada pela insistência em

manter golpes que não obtinha sucesso, mesmo sabendo da possibilidade de troca destes no meio da luta, a atleta relata: *“eu poderia muito bem ter mudado, mas se eu mudasse ele ia falar ‘mas eu falei pra você fazer daquele jeito’.*” O relato da atleta mostra que a confiança depositada no treinador e nas suas orientações a impediram de trocar sua tática de competição, comprometendo, inclusive, seu resultado. A mudança de golpes foi uma possibilidade aventada pela atleta, que decidiu manter o combinado com o treinador, entendendo que deveria confiar na sua estratégia, mesmo não estando de acordo com ele. Assim, o depoimento da atleta ilustra a ideia de Buber (2002) quando afirma que mesmo havendo confiança mútua não haverá, necessariamente, concordância, implicando em uma ruptura do vínculo. Evidentemente que essa ruptura é, quase sempre, momentânea e a relação normalmente é retomada, não abalando a confiança que treinador e atleta depositam um no outro. Neste sentido, Buber (2002) traz a ideia de que o educador, neste caso o treinador, deverá enfrentar este conflito e encontrar o caminho por meio dele, entendendo que neste transcurso a confiança continua inabalável e é misteriosamente fortalecida.

Ainda neste tema, a confiança mútua pode, por outro lado, levar treinador e atleta a um consenso, como mostra o treinador 1, ao explicar sobre momentos em que ambos percebem que existe a necessidade de escolher outra estratégia para treinos e competições: *“quando não tá dando certo vamos mudar! Vamos mudar! Vamos fazer outra coisa! ‘Beleza, se garante?’ ‘Garanto!’ ‘Aí é com você’.*” Para Buber (2002), o Eu-Tu se funda em uma esfera onde o indivíduo percebe o outro em toda a sua singularidade e ultrapassa o âmbito particular, para estabelecer a comunicação em um espaço que seja, para ambos, comum. Com isso, a decisão conjunta de mudança, relatada pelo treinador 1, mostra como a comunicação em um espaço comum, onde cada um consegue sair da sua esfera particular e enxergar o outro torna-se elemento importante na constituição da relação Eu-Tu.

Outro elemento que surge na categoria Eu-Tu associado à reciprocidade e à confiança é o suporte do treinador, percebido pelos atletas entrevistados como um ponto importante nesta relação. Para os atletas, sentir que o treinador estará pronto para dar o respaldo necessário parece ser um diferencial na relação: *“[...] com certeza tiveram alguns momentos que... eu precisava do apoio do meu treinador que... ele me dava aquela... passava aquelas mensagens que foram essenciais pra, pra aquele momento...”*, relata o atleta 5, revelando que o amparo recebido foi significativo para

ele. O mesmo atleta diz ainda que *“no treino com certeza... a presença dele faz diferença”*. *“É como eu te falei que, que ele além de ser técnico ele é motivador, ele é psicólogo, ele sabe conversar, hã... é... ele, ele me motiva muito antes da competição”*, afirma a atleta 2, entendendo que as múltiplas funções que o treinador pode exercer servem como apoio e assistência no momento da competição, enquanto a atleta 7 diz que *“ele tá sempre preocupado em dar esse respaldo sabe? Eu sinto falta quando ele não faz isso, eu acho importante pra mim”*. Da mesma forma, a atleta 3 também traz a importância do apoio e da presença da treinadora em seu depoimento: *“[...] e ela continuar me dando o apoio de sempre, a força e... tá aqui do meu lado sempre, que a gente vai sempre evoluindo, sabe?”*. A análise das declarações mostra como o suporte recebido pode ser entendido, segundo a lógica de Buber (2006), como uma ação recíproca, que na relação Eu-Tu irá envolver a responsabilidade. Portanto, o treinador passa a ser responsável pelo ser, pelo atleta na sua totalidade, dando-lhe a sustentação em todos os sentidos. Esta totalidade é entendida por Zuben (2006, p.24) não como a simples soma dos elementos da estrutura relacional, mas sim *“como um ato totalizador, uma concentração em todo o seu ser”*, ou seja, a pessoa em todas as suas manifestações. O autor ainda entende que, segundo a filosofia de Buber, a abertura e a disponibilidade com relação ao outro permitem que este possa ser acolhido incondicionalmente em sua alteridade.

Neste sentido, entende-se que a sensibilidade do treinador será elemento importante para que esta abertura e disponibilidade possam proporcionar o acolhimento ao atleta. Desta forma, o conhecimento que treinador e atleta terão um do outro será, mais uma vez, o ponto crucial para a relação: *“é aquela história do passarinho, se tu, quando tu segura um passarinho tu tem que regular hã, a pressão da tua mão, se tu apertar demais, o passarinho morre. Se tu deixar muito solto o passarinho foge. Então com a, com, com a sensibilidade que eu acho que é a maior característica e a mais importante do treinador, ter sensibilidade...”*. A analogia feita pelo treinador 7 mostra que é por meio da sensibilidade e do conhecimento do atleta que o treinador conseguirá perceber as particularidades deste e poderá dar o suporte necessário, no momento certo.

Na mesma direção, o treinador 6 também se vê como peça fundamental de suporte para o atleta, seja pela sua presença junto dele, pela ampla gama de questões que consegue abordar em uma sessão de treino ou pela motivação que é capaz de dar. O treinador expressa esta ideia ao dizer que *“e o treinamento é isso, o fisiológico,*

*emocional, é psico, mas é estímulo que tem que dar todo dia, para que ele possa fazer aquela coisa que tu não imagina que um ser humano vá fazer”.*

Complementando as ideias, os resultados de estudos feitos por Jowett e Cockerill (2003) mostram que atletas olímpicos trazem nos discursos das suas entrevistas a importância do apoio direto e, especificamente, da assistência por parte do treinador, que se verificou ser essencial para esta relação.

O suporte do treinador também é percebido pelos atletas nas situações de lesão, as quais, na maioria das vezes, os impedem de treinar e competir. *“Então justamente por ter uma rela...um diálogo muito bom com o meu treinador, nesse, por esse ponto de vista, a gente consegue trabalhar sempre dentro do nosso limite, assim”*, relata o atleta 5, abordando o respeito aos seus limites quando sofre algum tipo de lesão. Da mesma forma, o atleta 6 diz que *“essa parte dele é muito tranquila, até acho muitas vezes, eu chegar professor eu quero treinar, eu já não aguento mais, ‘não cara, não é a hora ainda, tu vai ficar com a muleta mais uma semana’”*, mostrando em sua entrevista que o tempo de recuperação da lesão é observado pelo treinador, não existindo pressão ou influência para que os treinamentos sejam retomados. *“Ah, eu percebo assim que ela fica preocupada, né? Mas nunca ela me, me faz ir além dos meus limites”*, conta a atleta 3, mencionando também a preocupação da treinadora com relação à lesão. O suporte dado pelo treinador quando o atleta se lesiona também é percebido na fala da atleta 7 ao dizer que *“ele respeita muito a lesão, e outra, ele poderia tipo cortar benefício ou alguma coisa do gênero e nada, o atleta fica intacto ali, é uma segurança que a gente tem, mesmo que a gente se machuque, tu sabe que tu vai te recuperar...”*. Pelo lado do treinador, também aparece nos discursos a importância do apoio ao atleta no momento da lesão, como mostra o treinador 6: *“aí, se machuca, se arrebenta o cara e o treinador também, pra os dois dói, pra todo mundo, mas tu que é o responsável, tu tem que levantar...”*. A ideia de que o atleta necessita que o treinador forneça a estrutura para a recuperação parece clara na fala do entrevistado, mostrando que existe um sofrimento de ambos na situação de lesão, mas que o suporte deve ser dado por ele. Na mesma direção, o treinador 4 diz que *“eu vou tentar fazer o máximo para ajudar que saia dessa lesão ou que ele pelo menos continue treinando o que é possível treinar mesmo tando lesionado”*, confirmando que o amparo e a confiança do treinador são significativos para o atleta neste momento. *“Me políciei a saber que eu não posso perder essa atleta por conta de lesão...”*,

comenta, dentro da mesma linha, a treinadora 3, que demonstra atenção nas suas atitudes no sentido de impedir que a atleta sofra uma lesão.

A presença do treinador junto ao atleta em situações difíceis, como no caso de uma lesão, que o impossibilita de treinar e, muitas vezes, de participar de competições, pode representar um importante elemento para a sua recuperação. Estar consciente de que terá no treinador o esteio para superar um momento delicado pode ser, segundo os depoimentos dos entrevistados, uma segurança imprescindível. Portanto, ter o treinador ao seu lado, presente e estimulando a sua reabilitação e representando alguém em quem possa confiar, parece dar ao atleta a sensação de cuidado e proteção. Assim, a noção de presença trazida por Buber (2006) pode ser vista nesta situação, em que treinador e atleta podem, inclusive, estreitar ainda mais seus laços em função da adversidade. Para Buber (2006, p.46) “presença não é algo fugaz e passageiro, mas o que aguarda e permanece diante de nós”, o que pode ser visto, segundo os entrevistados, nas atitudes do treinador, que se mantém presente ao lado do atleta durante a lesão, contribuindo, inclusive, para o seu restabelecimento. Complementando a ideia, Zuben (2006, p.124) entende que “a vida da relação é para Buber a vida atual de presença. Então não é só enquanto ser que o homem se dispõe ao evento de relação, mas como ser na sua totalidade de presença, como ser presente.”

#### 7.1.1.3 Relação treinador-atleta

A análise dos depoimentos sob a perspectiva do Eu-Tu permite também que se faça um olhar sobre a percepção que os atletas e treinadores entrevistados têm acerca da relação que estabelecem. Neste sentido, Jowett e Cockerill (2003) asseguram que uma série de relacionamentos interpessoais com papéis significativos na vida do atleta são formados no esporte, trazendo aquela que se forma entre este e o treinador como uma das relações mais específicas e importantes. Os autores dizem ainda que a relação do atleta com o treinador torna-se fundamental no processo de treinamento, uma vez que pode determinar realizações, satisfações, autoestima e o seu próprio desempenho. Jowett e Cockerill (2003) mostram também a importância desta relação, que muitas vezes pode ter a reciprocidade, a confiança e a honestidade como elementos que vão além de simplesmente ensinar e instruir habilidades, técnicas e táticas.

Neste caminho, o atleta 5 entende que a forma como a relação entre treinador e atleta é estabelecida seja um ponto chave na vida do esportista: “*é diferencial, a relação é o diferencial, tipo a maneira como tu trata a coisa, como tu enfrenta a coisa, entendeu?*”. Neste sentido, a fala do atleta mostra que é possível pensar que a relação entre treinador e atleta represente o divisor de águas, o ponto fundamental para seu sucesso e bom desempenho. Para o atleta 6, a relação com o treinador ultrapassa os limites do esporte: “*a gente extravasa aquela parte de treinador e atleta...[...] Vai muito além do esporte. A gente tem uma relação que vai muito além disso, é vinte e quatro horas.*” A relação para além do esporte também é vista na fala da atleta 3, ao defini-la como “*ah é ..., é uma sintonia assim que a gente tem, é assim, é... um pouco de tudo, amizade, parceria é... essa relação não, não é só de técnica e ginasta, técnica ginasta é só a partir do momento em que a gente entra na quadra pra treinar e fora isso é, assim acho que é um pouco de tudo, de mãe e filha, de amiga, de parceira sabe, é... é bem legal a nossa relação.*” Para o atleta 4 a relação também é percebida de maneira positiva: “*ah, acho que é bem boa na verdade*”, assim como para a atleta 2 que a define como “*muito boa*” e a atleta 7 que diz que “*minha relação com ele é supertranquila*”.

As declarações dos entrevistados mostram que na concepção dos atletas a relação mantida com os treinadores transcende os limites da técnica e do gesto, sendo uma condição essencial para as suas trajetórias esportivas. Cabe ressaltar também que as falas dos atletas mostram que estes identificam suas relações com os treinadores positivamente, evidenciando que para além do desenvolvimento da técnica, aprendizagem e performance de movimentos, a aproximação entre quem ensina e quem aprende e a disponibilidade para estar presente farão a diferença neste processo.

Com isto, a análise da relação treinador-atleta sob o prisma do pensamento de Buber (2006) possibilita a compreensão de que na integração entre seres humanos perpassam muitos elementos e que a atitude diante da realidade irá determinar em que termos esta relação se estabelece. As falas dos entrevistados evidenciam esta atitude caracterizada como um encontro, segundo Buber (2006, p.57), configurando o Tu que se manifesta “como aquele que simultaneamente exerce e recebe a ação, sem estar no entanto, inserido numa cadeia de causalidades, pois, na sua ação recíproca com o Eu, ele é o princípio e o fim do evento da relação.”

A perspectiva dos treinadores sobre a relação com os atletas também segue esta direção. Os depoimentos dos entrevistados mostram que os treinadores, da mesma forma que os atletas, julgam que a relação será não só o diferencial nos resultados obtidos, mas também representa um elemento fundamental para todos os aspectos da vida do atleta, reforçando a ideia do encontro de Buber, em que o Tu exerce e recebe a ação.

Ao definir sua relação com o atleta, o treinador 6 diz ter *“uma relação de amizade, que caracteriza toda aquela relação de pai para filho, sabe? Defesa, proteção, orientação e colocar ele pra aprender com as coisas da vida”*. A fala do treinador 6 mostra como a relação com o atleta ganha forma além das questões relacionadas ao esporte, invadindo o espaço pessoal de ambos. Seguindo na mesma direção, o treinador 5 afirma que *“a minha relação com ele vai ficar de cuidado”*, do mesmo modo que o treinador 4 declara que *“ah, é... acho que é boa, é uma relação boa, tenho uma relação boa com todos, todos os atletas normalmente. Eu tento ter uma relação de...de amizade, mas cobrando sempre o que tem que cobrar”*.

No pensamento de Buber (2006, p.48) sempre haverá alguma espécie de amor em uma relação verdadeira, onde *“meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele”*. Com isto, Fonseca Filho (2008) diz que Buber não vê o amor como um sentimento ligado ao Eu, que necessita do Tu como conteúdo, mas sim como existindo entre o Eu e o Tu, sendo o milagre da presença exclusiva. Para o autor (p.59), *“no amor, um Eu assume a responsabilidade de um Tu”*. O amor existente entre treinador e atleta pode ser visto nas falas dos entrevistados, ao trazerem questões como proteção, orientação, cuidado e amizade, onde a responsabilidade referida pelo autor estará presente e será mútua, como mostra a fala do treinador 1: *“ela se importa muito comigo, às vezes ela vê que eu tô muito, muito nervoso, ela não gosta que eu fique nervoso”*. Esta preocupação mencionada pelo treinador mostra como existe a ideia do cuidado e proteção mútua entre treinador e atleta, assim como o depoimento da treinadora 3 que diz que *“isso a gente tem assim, muito forte, de uma preservar a outra”*, confirmando as ideias de Buber (2006) de que um Eu sempre assumirá a responsabilidade por um Tu e atuará sobre ele.

*“Hoje existe muita informação, muita interação, as diferenças são muito pequenas, né? O que vai fazer e que eu acho que aí substitui, é a relação humana, do treinador com a atleta, esse é um diferencial...”*, diz o treinador 7 ao argumentar que tecnicamente os atletas de alto rendimento estão em um nível muito próximo, mas

o que irá distingui-los será a relação que mantêm com seus treinadores. A partir da fala do treinador 7 é possível afirmar que a consolidação da relação entre treinador e atleta parece determinar a performance do segundo, influenciando, inclusive, as questões técnicas.

Embora os sentimentos que atravessam esta relação quando observados do ponto de vista de Buber (2006) ocorrerão entre o Eu e o Tu, é possível perceber que o treinador parece assumir a responsabilidade destes para si, como mostra a fala do treinador 2: *“... e eu acho que eu sou o capitão desse sentimento. Às vezes nem sempre tu consegue... hã, envolver o sentimento, mas eu acho que eu tenho uma grande influência sobre isso aí”*.

Outro tema interessante a ser abordado na análise da relação treinador-atleta no modo Eu-Tu é a questão do gênero. As falas dos treinadores entrevistados mostram que existe diferença na forma como atletas do gênero masculino e feminino encaram a relação com os técnicos, seja na maneira como percebem seus laços afetivos com os mesmos, como reagem aos feedbacks recebidos, ou ainda como são influenciados por fatores externos ao treinamento. A consciência de que a relação com atletas do gênero feminino será diferente daquela estabelecida com o gênero masculino aparece no depoimento do treinador 2 ao dizer que *“ah, com certeza. Com certeza, principalmente de mulher, muitas vezes. Se tá um ambiente bom, no feminino é mais fácil. No masculino, eu acho, ele é mais neutro, é mais competitivo natural assim, agora o feminino precisa mais desse feedback assim”*. A fala do treinador 6 também mostra que a aproximação com a atleta do gênero feminino exigirá, muitas vezes, uma abordagem distinta do gênero masculino: *“[...] e as coisas que ele fez extra. Isso no outro dia de manhã, já muda o planejamento. Se é mulher, pior ainda, menstruou, ou ela dormiu mal, sabe, o namorado foi um bruto, e aí descarrega toda a mulher, ela vai se recuperar às três e meia da tarde, às vezes”*. Fica claro, pelas entrevistas, que a relação com atletas do gênero feminino exigirá ainda mais sensibilidade do treinador, no sentido de compreender a relevância de ver, como Buber (2006) sugere, o ser na sua totalidade, compreendendo que uma série de elementos poderá interferir significativamente no treinamento e desempenho da esportista. Esta sensibilidade parece estar no cotidiano do treinador 5, ao afirmar que *“é, eu tento mostrar... pras meninas, principalmente, né? Que é outro mundo, né? Trabalhar com menina e menino é diferente. Eu sinto sempre diferente. Hã...com as meninas é mais difícil...é mais difícil no sentido de...[...] elas acham que eu prefiro*

*outra, aí a outra...tu prefere ela, tu prefere aquela outra... com a menina tem um pouco mais...é tudo pessoal, tudo é pessoal, os guris, tu vai lá, se xinga e tá, tudo se resolve. Mas as gurias eu acho que é muito pessoal”.*

Assim, parece pertinente pensar que questões relacionadas ao gênero poderão levar a relação treinador-atleta a diferentes desdobramentos, determinando como esta será estabelecida. As falas dos entrevistados mostram claramente que, sobretudo nos casos de treinadores e atletas que não pertencem ao mesmo gênero, permanece a necessidade de se analisar todas as dimensões que poderão sofrer influências destas questões. Cabe lembrar, no entanto, que para o treinador pensar em todas estas dimensões exigirá o que Buber (2006) chama de uma verdadeira intenção de estabelecer contato com o outro, reforçando a ideia da necessidade de perceber este outro na sua integralidade.

Além disto, é importante lembrar que a inserção do gênero feminino no esporte, como já abordado nesta pesquisa, perpassa por questões biológicas, sociais, culturais e por construções de estereótipos, o que pode, em alguma medida, justificar a diferença do trabalho com homens e mulheres, percebida pelos treinadores. Segundo Vargas (2006), o gênero no esporte pode confirmar as diferenças para além do biológico, onde as distinções entre o masculino e o feminino parecem continuar servindo como base para explicá-las.

A análise sob a perspectiva do Eu-Tu também encontra fundamentos no exame dos depoimentos de treinadores e atletas que manifestam o desejo de que não haja mudanças na relação, entendendo que ela deverá ser mantida com as características e particularidades que possui. Mesmo que existam dificuldades, o nível de intimidade, a abertura e o diálogo que a relação treinador-atleta pode alcançar aparentam ser os fatores determinantes para que treinadores e atletas entrevistados expressem em suas falas a intenção de manter a relação. *“Eu acho que não, eu acho que na realidade se mudasse alguma coisa ia atrapalhar tudo assim.... porque...a gente já se conhece, é.... eu acho que a gente já se conhece muito bem, então....tipo, é....ela sabe exatamente como que ela tem que lidar comigo durante o treino, eu sei como que ela é como técnica, e a gente se dá bem desse jeitinho”,* relata a atleta 3, afirmando que o conhecimento recíproco permite que a relação alcance um elevado grau de estabilidade. Da mesma forma, o atleta 6 ao ser questionado sobre possíveis mudanças na relação afirma que *“não, eu acho que no momento assim não, acho que... acho que porque a gente tenta... tenta, tenta ter sempre essas coisas,*

*entendeu? Tenta discutir sempre isso, o que tá bom, o que tá ruim, o que pode melhorar, acho que a gente teve, já teve muitas coisas pra melhorar e que agora chegou num ponto que tá legal, entendeu? Que a gente tem uma relação bem melhor, em que, que tem essa parte positiva sabe? A gente antigamente tinha muitos atritos, muitas coisas pra melhorar, a gente começou a conversar e fazer essas reuniões semanais e tal, ter esse espaço mais aberto de comunicação.... a gente chegou num ponto da relação que é bem legal".* O depoimento do atleta 6 evidencia como a abertura e o diálogo podem fazer com que a relação melhore, aproximando os atores envolvidos, o que vai ao encontro das ideias de Buber (2006) sobre diálogo e reciprocidade. Deste modo, Zuben (2006) entende que Buber acredita na "[...] força geradora do diálogo, a palavra entre os dois estabelecendo o intervalo entre o Eu e o Tu na intimidade e na presença do evento do face-a-face". Portanto, segundo as falas dos entrevistados, a intimidade e a aproximação entre o treinador e o atleta, alcançada por meio do diálogo, permitirão que a relação atinja um ponto ideal de equilíbrio. Na mesma direção, o atleta 4 declara que não vê a necessidade de mudanças na relação: *"não, pra mim assim é bom, não tenho que acrescentar, senão deixa de ser papel de treinador e ser.... sei lá, não vai dar resultado"*, enquanto que a atleta 7 diz que *"eu acho que eu tenho uma relação super boa, acho que no momento assim pensando... não, acho que não, acho que é tranquilo"*. A atleta 2, na mesma linha dos outros entrevistados, afirma sobre a sua relação com o treinador: *"eu acho que eu não vejo alguma coisa assim agora, que possa mudar"*.

No que diz respeito às mudanças na relação, a visão dos treinadores aproxima-se da visão dos atletas, como pode ser visto na fala da treinadora 3: *"não mudaria nada, nada, nem quero mudar. Tô gostando dessa relação. Essa mudança pode ser de ordem técnica, mais repetições, menos repetições, uma música que não tá boa, uma estratégia de artístico, uma competição que a gente não goste, mas mudar a relação entre a pessoa eu acho que fica meio até... artificial. Eu, eu não me sentiria bem, nesse momento que eu vivo com ela, de tá fazendo isso, pode ser que daqui a algum tempo isso tenha que ser necessário, né?* Em consonância com a treinadora 3, o treinador 2 também acredita que a relação deve continuar da maneira como está estabelecida ao dizer que *"por enquanto eu acho que tá, tá muito boa, não tem... talvez ela, ela às vezes quer sempre, ela gosta de conversar bastante"*, assim como o treinador 1 ao ser questionado sobre uma mudança na relação afirma que *"acho que não. Acho que é uma relação assim, é porque são muitos anos juntos, né? Muitas*

*viagens juntos, então acaba é, tendo essa abertura, mas eu acho que não mudaria não”.*

Para o treinador 5, a mudança só será necessária no momento em que o atleta julgue que algo precisa ser modificado: *“só na medida em que ele achar... que não dá para se impor coisas.... no atleta, eu acho que se...na medida que ele achar...havendo essa necessidade, ele já tem... ele já é um cara de 24 anos, ele tem que ter a maturidade de chegar aqui no clube e bah, eu queria isso, eu queria aquilo, eu queria que tu... e aí eu... ele tem todo, todo o meu respaldo”.* A fala do treinador mostra como a possibilidade da abertura para o outro está presente na relação, no curso do que diz Buber (2002) sobre a disponibilidade e o acolhimento, reconhecendo a partir de um princípio dialógico a presença potencial do ser.

Na visão do treinador 4 a estabilidade e a harmonia na relação decorrem também da tolerância e da compreensão de um com o outro, onde a flexibilização do Eu permitirá o equilíbrio: *“é, mas, e.... e aí também, talvez é, é muito relativo também de falar, né? Talvez até essa questão dessa flexibilidade é o que faça a relação também ser um pouco mais estável com ele, né?”.* Neste sentido, Zuben (2006, p. 24) entende que na filosofia de Buber “a compreensão do ser é tributária desta participação dialogal no eixo Eu-Tu envoltos na vibração recíproca do face-a-face”, confirmando que esta flexibilidade a que se refere o treinador contribui para a essência do diálogo e da reciprocidade.

Por outro lado, o treinador 6 entendendo a importância da sua presença para o atleta, afirma que *“eu queria ser mais presente, eu precisava ser mais presente do que eu já sou. Eu procuro ser bastante presente, mas eu poderia ser mais se eu não precisasse de dinheiro, né? Esse é o problema. Se eu tivesse dinheiro, eu não teria problema, eu ficaria o dia inteiro na pista, tu não sabe o que me dói ir numa reunião e o treinamento sair com os caras, isso me dói pra burro porque o meu trabalho está deixando de ser rico, quem sabe ele não estava machucado se eu estivesse lá...”.* A mudança sugerida pelo treinador não está na relação propriamente dita, mas segundo ele poderia afetá-la sob vários aspectos, uma vez que a contribuição que sua presença pode trazer é vista como um elemento fundamental para o atleta. Neste caminho, no pensamento de Buber (2006) a presença aparece como uma das principais características do mundo do Tu, sendo na presença e na proximidade que o Eu encontrará o Tu. Ainda na filosofia do autor, o Tu não pode ser representado, visto que o instante único do diálogo é essencialmente a presença, sugerindo que esta

representação, de alguma forma, permita a independência do sujeito com relação ao representado. Assim, o depoimento do treinador expressa esta noção de presença e de como percebe a sua relevância, colocando a relação com o atleta no modo Eu-Tu, que segundo Buber (2006, p.46), se dá “[...] somente quando existe presença, encontro, relação. Somente na medida em que o Tu se torna presente a presença se instaura”.

Na relação treinador-atleta no modo Eu-Tu, a influência da figura do treinador também parece ser uma característica significativa, segundo as falas dos entrevistados. A desconstrução do “corpus” evidenciou que a figura do treinador ocupa um espaço de destaque na vida do atleta, sendo inegável que o primeiro passa a ser uma forte influência para o segundo, seja na parte técnica, ou ainda em questões pessoais, muitas vezes suplantando a ascendência de pais e familiares. Em muitas situações, a figura do treinador passa a ter importância fundamental para o atleta, uma vez que a sua trajetória é acompanhada por ele, das primeiras aprendizagens até os níveis de excelência, formando um vínculo extremamente sólido.

O longo tempo passado junto do atleta, faz com que o treinador venha a assumir papéis para além da prática esportiva, onde o seu comportamento pode também pautar as atitudes do esportista. Por tudo isso, atribui-se ao treinador a função de educador, no sentido de não estar formando apenas a parte técnica do atleta, mas também seu caráter, conforme afirma Bento (2006c, p. 29-30) ao dizer que é inegável a influência do treinador “[...] sobre as atitudes e comportamentos, sobre os princípios, valores, orientações e sentidos de vida dos atletas”. Sob o mesmo ponto de vista, Bortoli, Robazza e Giabardo (1995) trazem a ideia de que o comportamento, as atitudes e a comunicação do treinador têm forte influência na experiência desportiva do atleta, assim como afirmam Souza et al (2009) que nas suas interações, a influência do comportamento do treinador sobre o comportamento do atleta é notável.

Jowett e Cockerill (2003) dizem que atletas olímpicos falam da importância da sua relação com o treinador, indicando-a como algo que vai além de uma relação treinador-atleta. Os autores ainda trazem que para os atletas o treinador é visto como um amigo ou um tipo de figura paterna, definindo a sua relação sublinhada pelo respeito, pelo conhecimento e contribuição para os objetivos um do outro.

Portanto, o treinador passa a desempenhar o papel não só daquele que ensina e corrige movimentos, mas também daquele que orienta, educa e forma. A educação, na perspectiva da relação Eu-Tu sugerida por Buber (2002), significa deixar que uma

pessoa veja o mundo por meio de outra pessoa e que aquele por quem isso ocorre, antes de tudo, faz acontecer através de si mesmo, influenciando a vida do outro com a própria vida. Buber (2002) diz ainda que o professor deve ao mesmo tempo estar lá, na superfície do outro espírito que está sendo influenciado, não em forma de espírito conceitual, artificial, mas todo o tempo em espírito totalmente concreto. Assim, ultrapassando os limites da técnica, o treinador assume o papel de educador e terá, pela lógica de Buber (2002), influência sobre a vida do atleta.

A teoria de Buber pode ser encontrada nas falas dos entrevistados quando se referem à influência do treinador na formação do atleta, conforme afirma o atleta 6 ao dizer *“com certeza, vai muito além do esporte. [...] Então e ele tem muita influência, na verdade ele tem muita influência nessa minha formação, né? Porque eu cheguei aqui com dezesseis anos, então e eu não tinha assim, uma figura paterna muito forte assim, então ele adquiriu essa minha figura paterna, na verdade então a gente tem uma relação que vai muito além disso, é vinte e quatro horas, é o que que eu faço, o que eu deixo de fazer, o porquê e ele, ele é um cara que não se preocupa só com a pista, ele se preocupa com a vida, então tipo tu não pode ser só um atleta aqui, tu tem que ser uma pessoa feliz, tu tem que conseguir se dar bem na vida, tu tem que vencer mais na vida do que na pista, na pista vai ser consequência disso”*. Na mesma direção o treinador 6 afirma que *“porque eu acho que um treinador antes de ser treinador, ele não pode perder a característica de educador. Tu é responsável por aquela pessoa, [...] e eles vêm pras tuas mãos adolescentes, e aí tu passa a ser uma pessoa muito importante, então usa essa importância que tu tem pra formá-lo como ser humano, como gente, né?. [...] A educação faz parte”*. Os depoimentos mostram como a educação do atleta como pessoa está entremeada com a parte técnica, não podendo se separar dela. Na mesma lógica, o treinador 5 diz que *“eu sou um treinador educador, mais educador do que um treinador de resultado, apesar de termos vários atletas que têm bons resultados, então eu sempre valorizei muito... a formação da pessoa como um total, a partir... através do esporte, utilizar a esgrima pra ajudar na formação do caráter, né?”*, mostrando que entende que paralelamente à formação esportiva a formação do caráter terá a mesma importância. O treinador segue afirmando que percebe a importância de se formar o caráter do atleta *“pra ele ser uma pessoa melhor e tar mais preparado pra viver, porque ninguém vai viver de esgrima, [...] assim, então vai ser uma passagem eu acho, eu sempre penso que vai ser uma passagem do atleta por aqui, então eu vou tentar ajuda-lo ao máximo dentro do*

*objetivo dele, [...] então eu sou um treinador mais pro lado da educação, do educador, do formador... da pessoa...”. Ainda sobre a formação do caráter do atleta, a fala do treinador expressa que o esporte pode ser usado como ferramenta: “[...] usando a esgrima pra tu formar, ajudar a formar um caráter, ajudar a formar uma pessoa, né? Eu acho que é...é o principal pra mim, eu não... em detrimento de ganhar eu não deixo que a formação da pessoa fique em segundo plano, na minha visão, não é a mais certa ou a mais errada, mas eu sei que tem muita gente que quer ganhar a todo custo, então às vezes muitas pessoas se perdem pelo caminho...”.*

Neste sentido, Buber (2002, p.123) diz que “a educação digna do nome é essencialmente a educação do caráter”, entendendo que o educador não deve ver apenas as potencialidades específicas do aluno, “como alguém que pretende ensiná-lo a conhecer ou a ser capaz de certas coisas definidas, mas sua preocupação é sempre a pessoa como um todo”. Assim, as falas dos entrevistados mostram que o treinador não verá no atleta apenas a oportunidade de desenvolver seu potencial esportivo, ou como diz Buber (2002), ensiná-lo a conhecer certas coisas definidas, mas será uma figura de forte influência na sua educação como um todo. Buber (2006, p.117) diz ainda:

Para auxiliar a realização das melhores possibilidades existenciais do aluno, o professor deve apreendê-lo como esta pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade, mais explicitamente, ele não deve ver nele uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, ele deve compreendê-lo como uma totalidade e afirma-lo nesta sua totalidade.

Portanto, para Buber (2002), esta preocupação de formar a pessoa como um todo acontece tanto na realidade e nas possibilidades em que o educando vive agora, quanto no que ele pode se tornar. Com isso, o treinador, no papel de educador, não vê o atleta apenas como alguém capaz de movimentos proficientes, mas é consciente da sua responsabilidade na educação do caráter do mesmo para todas as atitudes ao longo da sua vida. Assim, continua Buber (2002, p.123) afirmando a respeito da educação do caráter, que na realidade e na potencialidade que formam um todo, o indivíduo “pode ser concebido como personalidade, isto é, como uma forma espiritual-física única com todas as forças adormecidas nele, ou como caráter, isto é, como o elo entre o que este indivíduo é e a sequência de suas ações e atitudes”.

A fala do treinador 7 corrobora a teoria de Buber, ao afirmar que “*uma coisa muito importante é, é o ser treinador só, né? Só aquele treinador que é o dono do conhecimento técnico, tático e físico é uma coisa. A gente tem que ser hoje o que o*

*peçoal fala que... dizem o peçoal que eu faço bem, tu tem que ser o gestor. Não só, porque eu vi muita gente assim, atletas maravilhosos tecnicamente, taticamente, fisicamente e que faziam tudo certinho e aí chegava lá na rua, se relacionava com namoradinho, botava tudo fora porque ficava em crise, ficava...".* O treinador, em seu depoimento, traz a noção de que o seu papel deve ir muito além da parte técnica, afirmando que deve ajudar o atleta na condução da sua vida, zelando por ele principalmente nos momentos de crise.

No curso das ideias, a fala do atleta 5 mostra como a condução e a orientação do treinador são importantes para a vida do atleta como um todo, dizendo que *"ele continuou fazendo parte da minha vida, porque ele acabou acompanhando todas as minhas necessidades, assim"*, reforçando a noção de Buber (2002) de que a figura do educador deve observar o indivíduo, mas também a sequência de suas ações e atitudes. O atleta diz ainda que *"eu respeito muito a figura do professor"*, confirmando a deferência ao treinador e mostrando que este ocupa um lugar de destaque em sua vida.

As falas dos entrevistados mostram também que a figura do treinador passa a representar outros papéis na vida do atleta, extrapolando os limites da aprendizagem e do desempenho esportivo e originando uma relação que se assemelha a de pai e filho. Ao ser questionado sobre a sua relação com o treinador, o atleta 4 afirma ser quase uma relação de pai e filho, dizendo *"é bem é, eu acredito que ela bem familiar assim, pelo tempo que a gente tem de convivência e apesar dele ser meu único treinador, acho bem familiar"*, enquanto a atleta 3 diz *"é, assim, acho que é um pouco de tudo, de mãe e filha"*. Seguindo na mesma direção, o atleta 6 afirma que *"acho que a gente tem uma relação bem paternal na verdade, a gente extravasa aquela parte de treinador e atleta, então a gente tem uma relação bem paternal de, que extravasa o meio da pista e vai até casa, até família, o que tá fazendo, o que deixa de fazer, onde, como, então é bem paternal assim mesmo, até por ter vindo cedo pra cá, né?"*. Os depoimentos dos entrevistados sugerem que o longo tempo de convivência junto ao treinador, iniciado ainda na infância ou adolescência, forja uma relação que não poderá ser analisada puramente sob o ponto de vista da técnica e do desempenho esportivo. O vínculo que se constrói passa a ter tanta ou maior importância que a proficiência dos movimentos e os resultados, permanecendo por toda a vida, como mostra a fala do treinador 5: *"ele sabe que eu sou pra ele... pra mim ele é um filho, que ele vai tar ali a minha vida inteira, que eu não vejo ele como, ah, o cara é um*

*campeão, o meu atleta campeão, ele é o ..., um cara que começou a esgrima aqui, é apaixonado por esgrima e eu quero que ele seja um esgrimista de sucesso, mas antes, antes de tudo eu quero que ele seja uma pessoa realmente melhor e...melhor e tenha sucesso também, porque ele não vai viver da esgrima a vida inteira, a esgrima vai ser.... uma passagem legal na vida dele porque certamente ele ainda pode mais uma ou duas Olimpíadas, né?”. Além disso, a relação pode ganhar maior intensidade à medida que os treinamentos e as viagens se intensificam, uma vez que o tempo de convívio entre treinador e atleta aumenta e a convivência com a própria família tende a diminuir, conforme afirma ainda o treinador 5: “*tinha uma época que o próprio pai dele falou, ah não, cara eu tenho ciúmes de ti, porque tu fica mais com o ... do que eu, né? Então até o ... falava: bah, meu pai fica louco, que ele fica, bah, porque tu viaja... por que eu viajava e passava um ano inteiro viajando com ele, né? Muito mais... e aqui no treino muito tempo, então eu ficava muito mais tempo com ele do que com o pai dele, né?”. O treinador 6, ao dizer que “*é de pai pra filho, não tem como ser diferente. Tu é meio paizão, se tu não for paizão, tu não sobrevive. [...] Todos os exemplos que eu tive com os meus atletas, a relação de pai pra filho foi muito aberta. Pai pra filho, uma relação de amizade, que caracteriza toda aquela relação de pai pra filho, sabe? Defesa, proteção, orientação e colocar ele para aprender com as coisas da vida*”, também mostra que percebe a relação com o atleta muito além das questões técnicas e se vê como responsável por proteger e orientar o atleta.**

Esta relação de pai e filho, no entanto, nem sempre será harmoniosa, uma vez que conflitos poderão surgir pela própria intimidade estabelecida entre os atores, conforme alerta Buber (2002) ao dizer que haverá profunda dificuldade do trabalho de construção do caráter por parte do educador. Ao afirmar que “*às vezes eu até falo isso pra eles, ó gente, eu sei que vocês tão ficando brabo comigo, tão chateados comigo, mas eu to fazendo porque eu quero o melhor pra vocês e...e não é muito diferente do que eu faço em casa com a minha filha, minha filha eu brigo muito com a minha filha porque eu quero que ela seja uma cidadã legal, pelo menos isso, né?”, o treinador 4 deixa claro que esta relação, embora cheia de afeto, pode ter brigas e descontentamentos, principalmente quando houver uma exigência por parte de quem educa. O treinador ainda continua dizendo que “*eu acho que relação de treinador e atleta é muito parecida com uma relação de pai e filho, né? Pais e filho é um pouco mais intenso, é... mas há... a gente tem que em determinados momentos, a gente tem que dizer o que pode e o que não pode, né?”,* mostrando que cobranças e limites*

poderão fazer parte do processo de educação do atleta. Neste sentido, o atleta 6 diz que *“até por esse convívio, né? Como pai, a gente tem uns momentos que dá alguns atritos, que a gente, que dá uma diferença de pensamentos, acaba, mas a gente sempre procura sentar e resolver da melhor forma possível”*.

Sob esta perspectiva, Buber (2006, p.117) afirma que existem diversas relações Eu-Tu que, pela própria natureza, não se realizam na plena mutualidade, indicando que uma relação desta espécie, será “a do autêntico educador ao seu discípulo”. Em realidade, Buber (2006) defende que na relação educativa, o educador deve ter o envolvimento, um ato de inclusão, que não serão experimentados da mesma forma por quem está sendo educado, o que pode justificar os atritos descritos pelos entrevistados. A percepção de quem educa, o treinador, segundo esta lógica, não será a mesma do atleta, mesmo que a relação estabelecida esteja no modo Eu-Tu. Para Buber (2006, p.117), o educador, em relação ao seu discípulo, precisa pensar que

[...] para que sua influência sobre ele tenha unidade e sentido, ele deve experimentar esta situação, a cada manifestação e em todos os seus momentos, não só de seu lado, mas também do lado de seu parceiro; ele deve exercer o tipo de realização que eu chamo envolvimento [...].

Entretanto, Buber (2002) alerta que a vontade de educar pode degenerar em arbitrariedade, no sentido de o educador realizar sua seleção de ideias e de influências sobre o aluno, esquecendo-se da realidade do próprio aluno. Buber (2002) diz ainda que o professor somente reconhece o limite real quando se coloca na outra parte e sente como isso afeta o aluno, como ele comove esse outro ser humano, mostrando a importância do envolvimento do educador.

Além disso, Buber (2002) percebe que o aluno pode apresentar resistência quando é avisado da intenção do educador de educar seu caráter, o que poderia explicar a insatisfação e os conflitos trazidos pelos entrevistados. Com isso, ainda pela lógica do autor, ao perceber a intenção do educador, o aluno não se deixará educar, ou seja, o discípulo não gosta da ideia de que alguém quer educá-lo. Assim, é possível que os atletas apresentem essa resistência a que Buber (2002) se refere pelo fato de não quererem, no sentido mais amplo da expressão, ser educados, uma vez que entendem sua presença no esporte como a busca pela performance e proficiência de movimentos. Buber (2002, p.125) ainda traz a complexidade de se encontrar o caminho certo, pois censura o silêncio sobre a intenção de educar o caráter, afirmando

que “o motivo oculto terá seu efeito negativo sobre as ações do próprio professor, privando-o da franqueza que é sua força”.

Entretanto, Buber (2002) vê na educação do caráter somente um acesso ao aluno, que será a sua confiança. Para o autor, quando a confiança do aluno é conquistada, sua resistência de ser educado dá lugar a uma aceitação do educador como pessoa, abrindo-se para ele e deixando que participe da sua vida. Assim, a confiança depositada no treinador, tema já abordado nesta análise, pode explicar porque os atletas, mesmo com eventuais discordâncias, se deixam educar e percebem sua relação com o treinador como uma relação entre pai e filho. Confirmando esta ideia, Buber (2002) afirma que mesmo havendo confiança, o educador não pode sempre esperar acordo, entendendo que a confiança também poderá implicar em uma ruptura e lembrando que os conflitos têm um valor educacional.

Buber (2002) ainda afirma que será no caráter do educador e o que ele representa para quem educa que estarão os elementos que terão maior influência na formação do aluno, sendo em toda a sua espontaneidade e em todo o seu ser que conseguirá realmente influenciar todo o ser de seu discípulo. Neste sentido, o filósofo diz que para educar o caráter, o educador precisa estar totalmente vivo e deverá ser capaz de se comunicar diretamente com o outro, o que, segundo o autor, comove de forma mais contundente o aluno do que quando a intenção é de afetá-lo. Com isso, a influência do treinador sobre o atleta estará não apenas nas questões técnicas e esportivas, mas nas atitudes de defesa, proteção e orientação, bem como no envolvimento com ele e na maneira como se comunica, representando uma figura de importância vital na vida do sportista.

A influência da figura do treinador também aparece no momento das competições, onde a presença deste é trazida nos depoimentos dos entrevistados como um fator importante para o desempenho do atleta. A postura adotada pelo treinador, a conversa antes das provas, o estímulo e a confiança transmitidos, representam para o atleta um porto seguro em um momento onde o nervosismo, as incertezas e o medo podem interferir na sua performance. *“Eu tento passar isso antes da competição, tranquilidade e ten... tentar lembrar mais alguma coisa que eles têm que fazer, o que que eu acho, que eu acredito que eles possam fazer, tipo dá um reforço positivo, alguma coisa assim, é isso aí que eu tento passar antes da prova”*, diz o treinador 4 em sua entrevista, mostrando que palavras de incentivo podem

auxiliar o atleta no momento da competição. A treinadora 3, ao ser questionada sobre suas atitudes no momento da competição e de como estas poderiam influenciar a atleta diz que é *“totalmente diferente... eu sou uma pessoa no treino e outra pessoa na competição, porque o treino não é competição, o treino é treino, eu sempre falo não adianta você treinar bem, você pode treinar mal, mal, mal e aí chega lá no dia e fazer tudo e eu vou tá feliz com isso...então, eu não posso ser a mesma pessoa do treino, eu tenho que chegar lá com outra roupagem e ela sabe que lá na hora é diferente”*. Na mesma linha, o treinador 6 declara que *“emocionalmente na hora da competição é muito duro, tu entrar no bloco e tu dizer pra ti mesmo sem dúvidas de errar, eu mereço mais, então eu posso chegar na frente, entendeu?. [...] Na hora eu tenho que ser muito positivo porque eu tenho que fazer com que ele faça, sim, eu tenho que dar esse... Por isso que eu tenho que ser positivo, mas sereno, não posso eu me exaltar, no passado eu já prejudiquei muito os atletas, agora já aprendi, né?”,* evidenciando que as atitudes do treinador terão repercussão direta na performance do atleta. *“É... eu procuro sempre falar coisas positivas na hora da competição, né? Na hora do treino ali sempre, mas na hora da competição eu procuro ser bem positivo. É, positivo, sofre no treino, mas na competição eu sou um doce”,* completa o treinador 2, afirmando ter comportamentos diferentes nos treinos e nas competições, o que remete à ideia de que o treinador tem consciência de que uma atitude de suporte pode influenciar de maneira positiva a performance do atleta.

Pelo lado dos atletas, também fica clara a noção de que existe a influência das atitudes do treinador no momento da competição, como declara o atleta 6 ao dizer que *“então com certeza a atitude dele, a forma como ele vai agir, com certeza, eu acho que sim, vai influenciar na competição. Por isso eu acho, por isso ele tem esse ponto mais tranquilo, ele tenta passar tranquilidade, porque a partir do momento que tu ver que o teu treinador tá nervoso, imagina você que tá ali, então”*. Da mesma forma, a atleta 3 entende a importância da presença da treinadora ao seu lado e do suporte recebido, dizendo *“sim, eu... assim, na verdade só dela estar comigo na competição eu já sinto que eu compito muito melhor, sabe? É... dela tá ali do meu lado, me dando força... Por que várias vezes eu já tive que competir sem ela, né? Com outras técnicas, com a companhia de outras pessoas eu sempre percebo que não faz bem pra mim, que eu sou acostumada com o jeito dela me treinar, com o jeito dela conversar comigo, o jeito dela se concentrar junto comigo na competição, então a gente já se entende ali numa sintonia que eu me sinto bem, me sinto concentrada, me sinto focada e quando*

*ela não tá eu fico meio desestabilizada, assim vamos dizer, eu sinto falta disso, entendeu?”. Na mesma direção, o atleta 5 diz que “com certeza e por exemplo...por isso que a relação com o treinador tem que ser diferenciada, porque tu tem que saber como que ele se comporta e tu tem que atrair tudo de positivo para ti melhorar no teu combate”.*

Nesta lógica, é possível afirmar que o treinador, entendendo a dificuldade do momento da competição para o atleta, procura de todas as formas dar o suporte e o incentivo necessários, estabelecendo uma presença firme e potencial. Conhecendo a dureza da situação competitiva e tentando enxergar do lugar do outro, ou como diz Buber (2002), indo até o outro lado, sem perder o ponto de vista da sua própria posição, o treinador aparece como a figura de sustentáculo do atleta, onde suas atitudes exercem forte influência no desempenho esportivo. Esta inclusão na outra parte, conforme afirma Buber (2002), acontece de forma única, onde nenhuma outra relação atrai a vida interior como a de educador-aluno. Portanto, seguindo a filosofia de Buber (2002), o treinador será aquele para quem a inclusão pode e deve mudar de uma situação para uma atmosfera, o que poderia ser explicado na forma como consegue transformar a tensão da situação de competição em uma atmosfera favorável ao atleta. É provável, no entanto, que esta inclusão seja facilitada pelo fato de que a maioria dos treinadores já foram atletas, tendo vivenciado todas as dificuldades do enfrentamento de uma competição. Assim, esse enxergar do lugar do outro pode ser favorecido pela própria memória de já ter estado nesta posição e talvez pelo fato de não ter recebido o suporte necessário naquele momento, desejando fazer diferente agora que ocupa o outro lado da relação.

Percebe-se portanto, a partir da desconstrução do “corpus”, que a relação treinador-atleta está permanentemente permeada por elementos do Eu-Tu, sugerindo uma importância significativa para a aprendizagem e desempenho esportivo. O diálogo, a presença, o encontro e a reciprocidade foram elementos do Eu-Tu recorrentemente presentes nas entrevistas, figurando, muitas vezes, como aspectos mais importantes do que as questões técnicas do esporte. Entretanto, os depoimentos dos entrevistados permitiram a observação de que o estabelecimento de uma relação dialógica entre treinador e atleta está diretamente associado ao momento que a relação se encontra, bem como ao nível de desempenho do atleta e a maturidade alcançada por este. Neste sentido, é possível perceber, por meio das falas de treinadores e atletas que este diálogo e a abertura na relação passaram por um

processo de evolução, que coincide com o processo de desenvolvimento técnico e maturacional do atleta. Assim, pode-se pensar na existência de uma tendência maior para que elementos do Eu-Tu afluam com mais facilidade em relações entre treinadores e atletas de alto nível de desempenho do que aquelas com atletas iniciantes e de categorias de base. A fala do treinador 6 pode exemplificar a ideia, mostrando como o respeito pelo atleta está vinculado ao seu nível de desempenho: *“Olha eu aguento, tá forte, tá fraco, isso tu tem que falar, agora questionar sobre o treinamento, só o cara de alto rendimento”*, assim como o treinador 2 mostra que o tipo de relação estabelecida com o atleta determinará a abertura dada: *“às vezes se é uma coisa bem fundamentada e é uma coisa que eu acho que vai melhorar no treino... né? Mas depende muito da relação de atleta pra atleta”*. Além disso, o momento pelo qual a relação passa também é citado como um fator que influencia a abertura e o diálogo, mostrando que esta terá oscilações e momentos de aproximação e distanciamento.

Isto posto, a categoria *a priori* Eu-Tu constituiu-se a partir de experiências e observações pessoais, somadas às leituras e interpretações do referencial teórico utilizado nesta pesquisa, que formaram um conjunto de elementos capazes de fornecer a sua estrutura. Assim sendo, a análise das entrevistas realizadas pôde encontrar subsídios na literatura, permitindo a interlocução entre o “corpus” e a teoria de Buber (2002, 2006) sobre a relação Eu-Tu.

### **7.1.2 Eu-Issso**

A relação treinador-atleta está caracterizada por múltiplas emoções e sentimentos, observados no movimento permanente de aproximação e distanciamento dos atores envolvidos. Esta transição contínua do Eu-Tu para o Eu-Issso não faz com que, obrigatoriamente, exista antagonismo ou oposição, mas apenas demonstra que os envolvidos na relação também percebem um no outro a possibilidade de levar adiante suas finalidades. Desta forma, o Eu-Issso consente um acúmulo de informação entre pessoas em que a relação entre si é caracterizada pela possibilidade de experimentar e usar, sendo a tônica da comunicação a compreensão objetiva.

Sob a ótica do Eu-Issso, a relação entre treinador e atleta se constrói a partir da ideia de que os envolvidos estarão no relacionamento para alcançar os objetivos de

performance e conseqüente sucesso, onde as correções e instruções do treinador e o desempenho do atleta serão o ponto central. Assim, os propósitos pessoais do treinador e do atleta acabam suplantando outras questões como o diálogo e o afeto, com atitudes movidas essencialmente por interesses em resultados.

Embora Buber (2006) afirme que a relação Eu-Isso não deva ser compreendida como negativa, inferior ou ruim, Morgan e Guilherme (2013) entendem esta relação como aquela em que a pessoa é incapaz de estabelecer um diálogo ou um reconhecimento mútuo, enfrentando o outro que não considera seu igual. Assim, não raras vezes, é possível observar treinador e atleta com dificuldades de se reconhecerem mutuamente, estabelecendo uma relação vertical e utilitária, onde diálogo e reciprocidade cedem lugar à objetividade e à realização.

Nesta direção, Jowett e Cockerill (2003) apresentam estudos que afirmam que existem evidências de que a relação treinador-atleta pode se converter em uma fonte de stress e distração, afetada por questões como a falta de confiança, de apoio, de comunicação e de respeito mútuo. Os autores dizem também que a identidade do atleta pode ser incompreendida pelos treinadores, que não o percebem sob todos os aspectos humanos, onde a proximidade negativa, as metas incoerentes e as lutas de poder comprometem a qualidade do relacionamento e a sua eficácia.

A construção da categoria Eu-Isso, portanto, está fundamentada na ideia de que, segundo Buber (2006), o mundo do Isso é aquele capaz de oportunizar uma ampla gama de conhecimentos e realizações por meio de experiências permanentemente renovadas, onde o indivíduo consegue ver em si próprio e nos outros a possibilidade de efetivar seus objetivos. Assim, estando o Eu-Isso no universo da utilização, cabe pensar que treinador e atleta verão um no outro a possibilidade de alcançar suas metas, onde o treinador necessita do talento do atleta para projetar-se profissionalmente, enquanto que o atleta precisa dos conhecimentos técnicos e táticos do primeiro para seu desempenho e resultados.

Deste modo, a análise dos depoimentos dos entrevistados permitiu a observação de características do Eu-Isso na relação de treinadores e atletas, mostrando que elementos desta categoria *a priori* também estarão presentes neste complicado relacionamento, o que permitiu a emergência de três subcategorias: treinador e atleta: perfil e atitudes, a autoridade na relação treinador-atleta e dificuldades na relação treinador-atleta.

### 7.1.2.1 Treinador e atleta: perfil e atitudes

O perfil e as atitudes do treinador aparecem como uma importante característica da categoria Eu-Issó, trazida nas falas dos atletas entrevistados e pelos próprios treinadores. Ataques de fúria, descompostura e demonstrações de insatisfação do treinador foram elementos apontados pelos atletas em seus depoimentos, mostrando que xingamentos podem fazer parte do dia-a-dia do treinamento. Segundo Stirling e Kerr (2009) evidências de gritos, depreciações, ameaças e humilhações foram encontrados como as formas mais comuns de tratamento nas relações de atletas de alto rendimento com seus treinadores, trazendo evidências de que comportamentos agressivos estarão presentes nesta relação.

Assim, os depoimentos dos entrevistados mostram como a rotina diária pode vir acompanhada deste tipo de atitude: *“o negócio é aberto, assim como ele dá abertura pra gente falar, ele também se coloca como técnico e exige no momento que ele tem que exigir. E quando ele não tá muito assim... que ele... aí ele para e dá bronca ou ele dá uma chamada... [...] Ele para e ele dá bronca. Várias vezes, dá bronca. Se o.... é.... esses dias o treino tava muito conversado, ele parou o treino e falou: ‘não dá pra continuar desse jeito, daqui a pouco alguém se lesiona...’ ele dá bronca. Se falta o treino, tem uma galera que às vezes dá umas... ele para e às vezes antes do treino e depois do treino... sermão. [...] Sermão mesmo, ele não... ele não poupa e eu acho que é super correto isso”*. A atleta 7 traz em sua fala a questão da bronca do treinador em vários momentos do treino, evidenciando que a exigência vem, quase sempre, acompanhada de uma repreensão. É interessante notar, no entanto, que a atleta demonstra achar correta esta atitude do treinador, o que acontece também com o atleta 5 quando declara que *“mas tem que entender que aqui ele é o teu treinador e.... já era, ele tem que fazer um certo, um certo tipo de repreensões, um certo tipo de cortes e não tem o que fazer, e tu tem que aceitar isso, entendeu? Então tudo depende da relação que tu tem com o teu treinador”*. As falas dos entrevistados mostram que, embora haja repreensões e xingamentos, os atletas encaram o fato como algo necessário e importante no seu processo de melhora de desempenho, entendendo que esta atitude faz parte do papel do treinador, como continua o atleta 5: *“eu aceito numa boa, eu... escuto muito bem, eu escuto, eu escuto muito, ele vai lá descasca, fala o que ele quiser e eu sempre aceito, acho que ele tá certo e depois eu vou pra casa e começo a assimilar isso pra mim, assim... como é que eu posso melhorar com*

*isso, mas eu...eu aceito muito bem. [...] Hã....mas isso tudo depende da relação com treinador e... eu particularmente aceito muito bem, as represálias e os xingamentos, mas tem gente que não aceita, entendeu?”. Os outros atletas também falam em suas entrevistas sobre xingamentos e atitudes coléricas do treinador, como relata a atleta 1: “ele fala... ele briga... ele reclama...”, ou ainda o atleta 4 ao afirmar que “ele fica brabo às vezes, ele fica brabo e assim, sei lá, desconta em todo mundo, mas não faz tanta diferença.[...] Ele vem, às vezes tá, a gente não tá muito feliz, muito bem, aí ele vê que a gente tá meio, fazendo corpo mole e aí ele fica chateado, fica p... e começa, daí às vezes ele xinga, fica brabo”. A atleta 2, da mesma forma, aponta para esta atitude explosiva do treinador quando diz: “é, se o treinador não tá bem ele, ele... ele no meu caso, do meu técnico, se ele não tá bem ele explode na gente, mas ele explode de uma forma pra gente nadar mais, mais forte”, assim como o atleta 6 relata que “é claro que tu pode vim fazer sempre o melhor e sempre espera mais, então tem isso, a questão de muitas vezes ele tá brabo, meio irritado com tudo, porque ele tem muitas coisas pra resolver, aí então ele chegava na pista e meio que descontava isso em mim, só que isso era uma forma motivante entendeu? Muitas vezes eu ficava mais brabo ainda, mas de uma certa forma eu acabava me motivando com isso, até hoje é assim. Seria importante aqui atentar para um elemento presente nas falas dos entrevistados quando se referem a questão motivacional do xingamento, ao expressar que percebem a repreensão do treinador como um elemento auxiliar na melhora performática. Mesmo não sendo algo agradável ou acolhedor, o xingamento parece, em alguns casos, ter efeito motivacional para o atleta, como afirma o atleta 4: “olha, competir não, mas treinar, treinar sim, às vezes que dá uns cutucão até motivacional assim, xinga motivacionalmente”. Da mesma forma a atleta 2 diz que “nunca vi ele te botar pra baixo assim, se ele vai te xingar, ele vai te xingar positivamente pra ti ver, pra te abrir os olhos no que tu pode melhorar, né? Que tu é muito capaz de fazer muito melhor. [...] Botar pra cima, não pra te... pra te humilhar ou sei lá, te colocar pra baixo. [...] Ele explode de uma forma que a gente nada bem”.*

Na visão dos treinadores também se percebe esta ideia, onde inclusive, os xingamentos podem gerar brigas e discussões com o atleta, como mostra a fala do treinador 1: “às vezes tem briga, às vezes, teve vezes que ela é... ‘não to satisfeita’ com ela mesma ou com o treino também, de...de ir embora ‘não vou treinar mais’ e ir embora. Já teve algumas vezes de acontecer isso de ‘não tô bem’ ou ‘não tá bom o treino’, ‘não gostei do que você tá fazendo hoje’, ‘não era isso que eu queria’ e...

*poucas vezes, mas teve*". O treinador 2 diz que "é, *as vezes eu dou uma cobrada mais forte mesmo, mas...*", do mesmo modo que o treinador 4 afirma que "[...] *como treinador, treinador eu sou um cara que... é... hum... eu cobro muito né, hã... eu, eu, eu, cobro muito, sou muito detalhista. [...] Eu me cobro muito como treinador e cobro muito os atletas também, se... procuram fazer o melhor, eu não aceito menos do que o melhor né? Claro que eu não tenho muito pra fazer a não ser pedir que eles façam o melhor, mas o que, o que eu falo pra eles, eu não aceito menos que, que eles façam o melhor que eles podem*". As falas dos treinadores mostram que existe consciência das atitudes de cobrança e xingamentos, o que de certa forma parece estar justificado pela possibilidade de uma excelência na performance do atleta. Assim, os discursos dos treinadores trazem a ideia de que o alto nível de cobrança, acompanhado de xingamentos e brigas, está amparado na condição da melhora do desempenho esportivo.

Ao se inserir no universo da causalidade, o mundo do Isso terá sempre a ligação entre causa e efeito, ou segundo Buber (2006), os fenômenos físicos e psíquicos passarão, necessariamente, por causado e causador. Assim, é possível pensar que as atitudes de xingamento do treinador estarão relacionadas à ideia de objetivo e resultado, onde a cobrança e a exigência em formato de repreensão se justificam pela busca do desempenho e da performance do atleta. Para Buber (2006, p.83), na relação Eu-Isso o indivíduo enxerga no outro a possibilidade de realização das suas metas, onde "na verdade, ele não vê os entes que estão em sua volta, senão como máquinas capazes de diversas realizações, que devem ser avaliadas e utilizadas para o bem de sua causa". Com isto, a cobrança do treinador poderá estar centrada na necessidade de se atingir o resultado, usando para isso os meios que julga mais eficientes. Por outro lado, quando os atletas declaram que concordam e aceitam os xingamentos, ou ainda, que os percebem como elementos motivacionais, também podem estar operando no modo Eu-Isso, uma vez que entendem a utilidade e o valor das orientações do treinador para a sua performance.

Os xingamentos e cobranças trazidos nas falas das entrevistas parecem estar relacionados ao comportamento explosivo do treinador, o que é evidenciado nos depoimentos dos atletas e dos próprios treinadores: "é que às vezes, quando o cara irrita a gente demais, a gente dá uma explodida ali na hora, mas isso na hora, não é uma coisa tão, não é usual né, eu sou tranquilo né?", afirma o treinador 4, mostrando em sua entrevista como momentos de impulsividade podem ser percebidos durante

uma sessão de treino. Do mesmo modo, a atleta 7 diz que *“ele fica muito, muito p... quando a pessoa vai lá e dá uma vacilada sabe?”*, trazendo também este comportamento do treinador nas competições: *“e na competição ele fica doido, tu não tem noção! Ele toca cadeira longe, xinga, faz... ele.... ele não tá nem aí!”*. Ainda nesta linha, ao ser questionado sobre possíveis reflexos deste tipo de atitude do treinador na sua performance, o atleta 6 diz que *“acho que não mais, não tanto, porque eu já conheço, já sei como é e sei lidar principalmente com as reações dele”*, demonstrando que foi necessária uma adaptação para enfrentar estes momentos de cólera. O atleta 4, falando das atitudes do treinador, declara que em determinados momentos do treino *“ele fica brabo, perde a paciência e xinga, fica bem louco”*. Da mesma forma, a treinadora 3 diz que *“algumas vezes eu já percebi que ela ficou bastante chateada com a forma da minha reação e outras vezes a minha reação mesmo no momento não sendo boa ela viu que era proveitoso usar isso de uma forma positiva, tipo ela tá me dando esse esporro, eu tô p... da vida com ela mas eu sei que realmente eu pisei na bola e eu tenho que melhorar”*, o que vem a confirmar a ideia de que mesmo com sentimentos negativos, treinador e atleta no modo Eu-Iso percebem o caráter utilitário da relação no sentido de alcançar seus propósitos. Na lógica de perseguir resultados parece haver um tom pragmático nos discursos dos entrevistados, na forma prática e objetiva com que analisam a situação. Assim, a experiência concreta do Eu-Iso empresta a treinador e atleta a noção de que as atitudes são justificadas por um intento maior, mostrando que nesta relação “o outro não é encontrado como outro em sua alteridade”, mas sim como um meio para suas finalidades (ZUBEN, 2006, p.25).

Ainda neste tema, os discursos dos atletas trazem um certo receio da reação do treinador, o que mais uma vez se relaciona ao comportamento explosivo deste, como diz o atleta 4: *“sim, sim, xinga e p... vai pra cima do negócio quando a gente quer desistir. Aí acaba indo mais por, por ele ficar repetindo, enchendo o saco por causa disso. É alguma coisa assim, vou parar e o .... vai encher o saco, daí acaba completando o negócio pra, às vezes pra não ficar mal, pra não ter problemas depois, sei lá”*. O depoimento do entrevistado evidencia que, na tentativa de evitar reações explosivas ou xingamentos, o atleta acaba completando o treinamento, temendo que o comportamento colérico do treinador possa trazer problemas para ele. Ainda nesta perspectiva, a atleta 1 diz que *“só que a estratégia que ele me passou não foi essa, foi usar esse chute que ele tinha falado. Aí eu fiquei com medo de ficar fazendo, de*

*fazer a minha estratégia e depois ele ficar reclamando*”, confirmando certo temor em relação à reação do treinador.

Em contrapartida às demonstrações de insatisfação dos treinadores, os depoimentos dos atletas trouxeram que as demonstrações de satisfação podem ser escassas e discretas, como diz o atleta 6: *“ele é muito realista, então ele chega e fala assim, ele, ele, a satis... quando ele tá satisfeito ele não fala muito, ele não elogia assim, ele elogia, em questão de treino sim, mas em competição ele não dá aquela moral digamos, ele fala: ah, legal, isso aí, tá no caminho e vamos trabalhar mais. Insatisfação ele chega e fala: ah não tá legal, e isso a gente tem que melhorar isso, aquilo, aquilo, porque isso, questão fora da pista como a gente tem muito, olha isso aqui não tá legal ou isso aqui vai influenciar diretamente no teu resultado, então, agora questão de dar o feedback positivo já é mais contido*”. A atleta 1 traz também em sua fala que o treinador, ao manifestar satisfação *“... aí... ele já demonstra pouco*”, assim como a atleta 7 afirma que *“então depende de como tu reage na luta pra ter o retorno dele*”. Parece claro que as demonstrações de satisfação do treinador não têm a mesma ênfase que as situações de insatisfação, quando este não deixa dúvidas dos seus sentimentos. A ideia de que quando o atleta tem algum êxito está fazendo apenas a sua obrigação, não merecendo elogios ou exaltações, está presente também no depoimento do atleta 4 quando diz que ao ter um bom resultado a reação do treinador *“não é, não é uma coisa muito ahh, tá*”. Em compensação, diante de resultados ruins *“daí dá pra ver, fica bem chateado. É que, daí dá resultado bom ele sabe que tá no caminho certo, então é só continuar o trabalho. Quando é ruim, ah, acho que ele fica pensando, ah o que que aconteceu? Eu errei? Ele errou? Quem que errou, aí fica tentando achar quem é o culpado, aí fica bem chateado*”.

Na perspectiva de Buber, ao colocar a pessoa no mundo dos objetos, a relação Eu-Isso passa a ser essencial para que significados sejam produzidos, podendo explicar as atitudes do treinador ao demonstrar de modo econômico sua satisfação e enfaticamente sua insatisfação. Isto porque na realidade objetiva do Eu-Isso, para o treinador o desempenho e a vitória terão um significado totalmente diferente da falha e da derrota, uma vez que o atleta não está sendo visto na sua alteridade. Portanto, nesta ótica, o treinador enxerga apenas o resultado final, o que o atleta é capaz de produzir em termos performáticos, confirmando que “o homem transformado em Eu que pronuncia o Eu-Isso coloca-se diante das coisas em vez de confrontar-se com elas no fluxo da ação recíproca (BUBER, 2006, p.56).

Outro tema a ser destacado na análise do perfil e das atitudes do treinador e do atleta diz respeito aos feedbacks e à comunicação do treinador. Os depoimentos dos entrevistados mostram que a linguagem utilizada e as formas de comunicação do treinador podem ser um ponto crucial na relação com o atleta. Neste sentido, Haselwood et al (2005) destacam que a comunicação irá cumprir um papel vital no mundo esportivo, indicando a capacidade do treinador de se comunicar como uma das habilidades mais importantes desta profissão. Seguem os autores dizendo que os treinadores necessitam desenvolver a capacidade de transmitir instruções por meio de uma comunicação eficaz, com clareza dos seus objetivos e expectativas em relação aos atletas, bem como respeitando as diferenças individuais, motivando e administrando possíveis conflitos surgidos dentro da equipe.

Ao declarar que *“ela diz que eu não sou muito claro no que eu quero”*, o treinador 1 deixa inequívoco o ponto de vista dos autores, onde evidencia que a forma de comunicação utilizada com a atleta não é suficientemente acessível e precisa. O treinador diz ainda que *“e eu explico muito e ela não entende e às vezes eu falo de uma forma mais é... simplificada e ela acaba entendendo, entendeu? Ela diz isso né? Eu acho que não”*. Nesta linha, Miranda e Bara Filho (2008) entendem que a convergência da relação treinador-atleta existe no momento em que há uma boa comunicação entre eles e reconhecimento pelos esforços, o que não parece perceptível na fala do treinador. Da mesma maneira, a atleta 1 diz que o treinador deve *“ser mais direto no que ele for falar, ele fala na hora da, da adrenalina ali e no nervoso e sai falando um monte de coisa em vez de... fala uma coisa só que seja, especifi... especificar mais que seja uma coisa que vá fazer diferença, entendeu?”*, mostrando que a comunicação do treinador apresenta ineficiência e pode, como afirmam Miranda e Bara Filho (2008), interferir na harmonia da relação.

A comunicação entre treinador e atleta se dá, em grande medida, por meio dos *feedbacks*, entendendo-se que a quantidade e a qualidade destes podem estar relacionadas, segundo Souza et al (2009), a desempenhos com sucesso ou com erro. Além disso, os feedbacks indicam como o atleta se percebe nos treinos e nas competições, o que influenciará sua autoestima e confiança. Miranda e Bara Filho (2008, p.189) dizem que *“o comportamento do técnico que procura constantemente orientar e/ou dar feedback aos atletas é feito, em geral, por meio de gritos”*, o que pode ser observado nas falas dos entrevistados. Ao dizer que *“ele fala. Ele não tem nenhum medo de falar, ele fala quando foi muito ruim. Ele não tá nem aí, às vezes*

*magoa!*”, a atleta 7 deixa clara a ideia de que a comunicação do treinador por meio dos feedbacks pode, muitas vezes, usar uma linguagem inadequada e contundente. Ao expressar que o treinador não tem medo de falar e que às vezes magoa, a atleta mostra que os feedbacks podem ter um tom negativo, capaz de tocar nas suas emoções. “*Se ela não tem essa presença de espírito de saber que esse feedback tem que ser reconhecido, ela não vai evoluir*”, declara a treinadora 3, mostrando que entende este tipo de feedback como necessário para a evolução técnica da atleta. Semelhantemente, o treinador 6 afirma que uma comunicação serena e natural, sob o seu ponto de vista, não tem o resultado esperado, sendo necessário um tom enérgico nos feedbacks para que o atleta apresente a resposta esperada: “*tem as vezes que tu fala normal, não, não adianta e aí tem às vezes que tu passa pra... dar uma mijada lá no cara, aí o cara ah...*”. A atleta 1, ao comentar sobre o tipo de feedback recebido do treinador diz que “[...] *é aquele negócio que... que ele quer muito e esquece das coisas e diz vamo lá, vamo lá... eu quero, você pode, você consegue, você não sei o que...você não sei o que lá e começa a gritar, e começa a falar muito, muito, muito, né? Ele fala muito, aí acaba é... como vou te falar? Ele acaba sendo mais direto, ele não sabe... aí ele não fala coisa com coisa e acaba me confundindo bastante*”. A atleta percebe ainda a necessidade de uma melhor comunicação por meio de feedbacks do treinador no sentido de “*motivar mais, mais, saber as palavras certas para motivar, entendeu? Porque... ele fala, mas ele não é um bom motivador. E o, e o técnico precisa disso também, aprender a motivar os seus atletas*”. O treinador 6 diz que “[...] *quando eu, quando eu, é que eu tenho a minha forma de fazer, eu dou porrada no início para ver se o cara tá meio... se ele ouviu, se tem fundamento, em seguida vai na boa, eu causo impacto porque eu quero testar, eu preciso testar, eu preciso, entendeu?*”, mostrando que sua primeira reação ao se comunicar com o atleta é até mesmo agressiva, para que depois possa estabelecer uma interlocução com este. O treinador 6 ainda segue dizendo que ao dar feedbacks ao atleta se percebe gritando, como mostra a sua fala: “*bah, eu sou muito gritalhão, impressionante, porque talvez por minha formação inicialmente militar, eu fico rouco, podia gritar menos*”. O rigor dos feedbacks também aparece no depoimento do treinador 5 quando diz que “*então eu, eu, já tentei de tudo quanto é forma, os feedbacks, essas coisas... então eu digo: cara se tu quer chegar, então é isso que tu tem que tentar fazer, mas não tem problema se não quiser. E aí vai ele bah, hoje tu foi meio duro...tal...*”.

Outro elemento trazido nas entrevistas está localizado na necessidade que o atleta sente de receber um feedback individual, diretamente dirigido a ele. O depoimento do treinador 5 evidencia como o atleta percebe a importância de um feedback dado exclusivamente para ele, naquele momento específico: [...] *eu sei que cada atleta tem uma maneira, mas eu, eu gosto de dizer, de corrigir... por isso que eu falo, às vezes eu tô conversando com todos sobre dicas, né? Feedback sobre... geral, ó pessoal, eu só acho que vocês tão jogando muito fraco, se tem que fazer isso, aquilo, aquele outro e aí parece que os caras não pegam, mas quando tu fala com um cara especificamente.... aí ele: ah, agora tu falou comigo, ele tá me olhando...*. É possível pensar que para o atleta, um feedback mais direcionado e pessoal represente uma forma de interação com o treinador, à medida que este se mostra disponível e próximo. Portanto, percebe-se que elementos de reciprocidade e diálogo aparecem como componentes importantes para o atleta dentro da relação, o que nem sempre é observado na forma de comunicação do treinador. Assim, embora esteja clara a necessidade desta aproximação para o atleta, a partir da fala do entrevistado nota-se que os feedbacks do treinador são operados no modo Eu-Isso na maior parte do tempo, confirmando que o Eu-Isso “[...] significa manter-se no mundo da separação, da distância, da experiência e da utilização - princípio monológico” (FOSECA FILHO, 2008, p.65).

Na perspectiva de análise do Eu-Isso, a comunicação entre treinador e atleta veste-se de um caráter negativo, onde os feedbacks assumem a forma de cobranças, críticas e gritos. A partir das falas dos entrevistados, observa-se que a linguagem utilizada pelo treinador e o tom dado nos feedbacks impedem que na sua relação com o atleta possa “ir até o outro lado”, como diz Fonseca Filho (2008, p.52), impossibilitando, com isto, que se enxergue do lugar do atleta.

Desta forma, o elemento de inclusão na outra parte que Buber (2002) sugere, embasado na comunhão dos participantes da relação e na disponibilidade de enxergar do lugar do outro, não passará da superficialidade, onde a forma de comunicação utilizada afastará os atores envolvidos, dificultando a compreensão das dificuldades, dos medos e das frustrações do atleta. Ademais, a comunicação imprecisa e agressiva, vinda por meio dos feedbacks do treinador, dão um tom vertical à relação, onde o treinador parece representar a figura de poder e controle. Nesta direção, Zuben (2006, p.24) diz que “o Eu de Eu-Isso usa a palavra para conhecer o mundo, para

impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo, vencê-lo, transformá-lo. Este mundo nada mais é que objeto de uso e experiência”.

Assim, é possível que esta forma hostil de comunicação possa ser explicada pelas perspectivas de desempenhos de sucesso não correspondidas, uma vez que para o treinador, o rendimento do atleta representa seu próprio sucesso. Resultados de treinos e competições aquém do esperado podem, segundo Siekanska, Blecharz e Wojtowicz (2013) afetar a qualidade das interações treinador-atleta, bem como o tipo de instruções e a natureza e frequência de feedbacks.

Na lógica da busca por resultados, treinador e atleta correm o risco de se afastarem dentro da própria relação que estabelecem, priorizando o desempenho e colocando-se, conforme afirma Buber (2006, p.56) “diante das coisas em vez de confrontar-se com elas no fluxo da ação recíproca”. A perspectiva obtusa de um único ponto de vista, o resultado esportivo, faz com que neste universo das coisas, o Eu do Eu-Isso permaneça “[...] com uma lupa objetivante que olha de perto, ou ordenando-as num panorama através de um telescópio objetivante de um olhar distante, ele as isola ao considerá-las, ou ele as agrupa sem sentimento algum de universalidade (BUBER, 2006, p.56). Portanto, o foco puramente no desempenho e nos resultados impedirá este fluxo de ação recíproca e o encontro entre treinador e atleta, colocando a relação dos dois no universo da utilização, sem a percepção da presença do outro na sua alteridade, ou conforme afirma Zuben (2006, p.25) “no relacionamento Eu-Isso se o Isso está presente ao Eu não podemos dizer que o Eu está na presença do Isso”.

#### 7.1.2.2 A autoridade na relação treinador-atleta

A autoridade do treinador surge também como um componente importante da relação com o atleta, no sentido de o primeiro centralizar sob a sua responsabilidade a maior parte das decisões dos treinamentos e competições. Apesar do treinador aparecer como a figura de autoridade na relação, é importante, no entanto, pensar nas forças que permeiam o vínculo formado pelos dois atores, onde poderão surgir elementos como coerção, poder, influência e prestígio, em uma disputa bilateral. Assim, é comum o aparecimento de conflitos e enfrentamentos entre treinador e atleta em decorrência de uma disputa de poder que dá a vitória, quase sempre, ao primeiro. A autoridade outorgada ao treinador permite que o comando das mais diversas

situações esteja em suas mãos, o que não invalida a capacidade do atleta de usar recursos para ter o controle em determinados momentos.

Para Stirling e Kerr (2009) o poder do treinador sobre seus atletas pode estar baseado na sua autoridade para tomar decisões e para recompensar e punir, bem como no seu conhecimento técnico e nos sucessos do passado. Consequentemente, atletas em busca de performance e resultados acabam por permitir esta condição na medida em que o conhecimento especializado e as habilidades dominadas pelo treinador são necessários para a melhora do desempenho.

Assim, os depoimentos dos entrevistados mostram como a autoridade do treinador pode se revelar nas mais variadas situações. A fala do treinador 2 exemplifica como os questionamentos em relação aos treinamentos podem ser recebidos quando não são bem fundamentados: *“daí eu reajo com um certo vigor assim, eu digo não e pronto, não discuto. Aí a autoridade é minha e acabou”*. O treinador 6, na mesma direção, diz que ao ser questionado *“no início eu dou uma empurradinha pra ver se ele tá firme mesmo, porque o atleta, às vezes, ele quer dar uma curva, principalmente do alto rendimento, porque dói, eles são o rei da curva, se eles puderem encurtar o caminho, eles dão uma encurtadinha, primeiro eu dou uma porrada para ver se ele quer encurtar, daí se ele se argumenta com fundamento, aí vamos sentar, vamos ver, porque a maior contribuição que tu vai dar no treinamento é pro próprio atleta”*. O treinador ainda diz que *“eu reajo bem quando ele é do meu nível, quando é um piázinho, ah o que é isso? Não sabe p... nenhuma, estuda? Quantos livros sobre treinamento tu leu? Ah não li nenhum ainda, p... então faz o treinamento velho”*. A partir dos depoimentos percebe-se que o treinador usa da sua autoridade para tomar as principais decisões do treinamento, podendo em alguns momentos ouvir as contribuições do atleta. Ao dizer que *“e muitas vezes também eu já respondo, sei que eu tô certa e não abro mão, porque eu sei que eu tô certa, eu já refleti e vi também que eu não errei”*, a treinadora 3 confirma esta ideia de que em muitas situações a definição de elementos que compõem o treinamento fica, incontestavelmente, sob o seu controle. *“Nessas horas não, vai ser do meu jeito e ponto, não é uma... não chega a ter um desgaste da relação, é simplesmente eu coloco um ponto e limite, afirma o treinador 4 mostrando também que os limites da liberdade do atleta se manifestar são impostos por ele. O treinador continua dizendo: “eu sou bem flexível, daí eu, eu tiver, se eu ver que ele tá certo em algum ponto eu vou mudar, eu vou ter paciência de explicar o porquê e as razões de a gente tá fazendo*

*esse treinamento, agora se for na hora do treino, que às vezes acontece, pessoal, aquece, coloca a sapatilha no pé, quando vai largar levanta e pergunta porque que a gente tá fazendo isso? Aí eu sinto muito, não tem, primeiro tu vai fazer aí, depois a gente conversa. [...] “Eu ouço bastante, eu peço sugestões, mas eu tenho, há... uns limites pra dizer que, ó, até aqui tu pode ir, a partir daqui é comigo, né?”* Percebe-se que, embora haja algum espaço para questionamentos ou a colaboração do atleta em questões relacionadas ao treinamento, em última análise é o treinador que define como e quando isto ocorrerá. A fala do treinador 5 complementa esta ideia, onde este deixa claro que ou o atleta faz o que está sendo proposto por ele, ou pode procurar outro lugar para treinar: *“eu tenho a minha maneira, que é mutável, né? Porque eu também vou aprendendo, todo dia eu aprendo, mas a minha maneira não quer dizer que, dizer que é melhor e tem que impor, se tu quiser fazer a coisa aqui dentro é dessa forma, se não quiser tá aberta a porta pra ir pra outro lado ou então não vai aproveitar o máximo que eu posso te dar, né?”*

A análise da relação treinador-atleta sob o ponto de vista do Eu-Isso traz à tona um tema que merece atenção, no sentido de entender que poderá existir uma linha muito tênue que separa o treinador autoridade do treinador autoritário. Certamente a autoridade do treinador é extremamente importante para o atleta, contribuindo para sua performance e segurança. Entretanto, os depoimentos dos entrevistados revelam que os treinadores, em alguns momentos, mostram atitudes prepotentes e autoritárias, distanciando-se de um diálogo com o atleta. Com objetivos e metas de desempenho estabelecidos, o espaço que o treinador abre para a escuta pode tornar-se exíguo. Buber (2006, p.79) aponta para esta lógica, quando questiona o que poderá acontecer “se a missão de um homem exige que ele só conheça o vínculo com sua causa, e então desconheça qualquer relação atual com um Tu e a presentificação do Tu, de modo que tudo aquilo que o envolve se tome um Isso, um Isso útil à sua causa?” Assim, ao utilizar a autoridade concedida à sua posição, o treinador poderá ultrapassar esta linha tênue e, por trás do argumento de que persegue o resultado, justificar sua atitude autoritária, vendo no atleta apenas este Isso útil aos seus objetivos.

É interessante, por outro lado, observar como os atletas percebem esta autoridade do treinador. Ao dizer que *“ele abre espaço, é claro que a gente tem que saber a autoridade que ele tem”*, o atleta 6 mostra que compreende os limites estabelecidos na relação com o treinador, entendendo que este espaço a que se

refere possui um limiar já definido que determina até onde é permitido chegar. Da mesma forma, o atleta 4 revela em sua fala que a autoridade do treinador é necessária para um bom desempenho: *“é, precisa, senão a gente vai começar a fazer tudo que é fácil, e o fácil não vai dar resultado”*. Parece que, em nome da excelência da performance, os atletas entrevistados entendem como natural a autoridade do treinador, evitando até mesmo uma tentativa de apresentar o seu ponto de vista, como mostra a fala do atleta 5: *“...tudo tem que ser visto numa ótica que tipo...eu tenho que ir melhor, eu tenho que ganhar e deu, entendeu? [...] Não adianta eu contrariar a versão, a, a opinião dele, por que isso não vai...não constrói nada, entendeu? Então eu vejo mais por essa...por esse lado”*. Na mesma linha, a atleta 1 afirma que *“[...] a gente conversou bastante entendeu? Mas aí ele botou isso na cabeça dele e fui tentar...”*, relatando uma situação de luta em que o treinador determinou qual o golpe deveria ser feito. Além disto, é possível que, na lógica da busca pelo resultado, os atletas considerem normal um tom autoritário do treinador, o que não significa que esta atitude não afetará a relação. *“Ele é muito autoritário também, então ele quer ter o controle de tudo, então isso com certeza interfere diretamente, entendeu?”*, diz o atleta 6, referindo-se a como este comportamento do treinador poderá abalar a relação entre os dois. Em sua posição de autoridade, o treinador pode sentir-se à vontade para controlar aspectos relacionados ao treinamento, bem como outras questões da vida do atleta. *“[...] Se eu deixo de falar alguma coisa pra ele, de comunicar e ele fica sabendo pelos outros, ou ele fica sabendo depois, ou... isso aí já gera um stress que cada vez vai aumentando e ele quer ter sempre o controle disso...”*, comenta o atleta 6, mostrando como esta posição do treinador ultrapassa, em muitos momentos, os limites do esporte.

A autoridade do treinador vista pelo prisma do Eu-Isso foge à ideia de uma relação onde os dois participantes percebem-se como iguais, predominando a noção de que não existe um reconhecimento mútuo. Parece claro, sob este enfoque, que treinador e atleta não se veem como semelhantes, ou como afirma Zuben (2006, p.26), com “disponibilidade para o encontro com o outro”, mas sim como personagens ocupando lugares hierárquicos diferentes dentro da relação, enfrentando a dualidade.

Sobre a perspectiva do Eu-Isso, o autor (p.24) ainda diz que “a experiência estabelece um contato na estrutura do relacionamento, de certo modo unidirecional entre um Eu, ser egótico, e um objeto manipulável”. Assim, o papel deste ser egótico, que enfrenta outro que não considera seu igual, pode ser atribuído tanto ao treinador,

quanto ao atleta, embora este ocupe, na maioria das vezes, o lugar do objeto manipulável. O depoimento do treinador 5 traz esta ideia, ao dizer que *“é assim na esgrima, assim como qualquer esporte, o técnico, o mestre d'armas, ele é muito egocêntrico”*. A autoridade exercida pelo treinador pode passar por essa noção do ser egótico, onde este se vê como figura indispensável e insubstituível, amparado por suas capacidades e pela sua trajetória de conquistas profissionais. A fala do treinador 4 mostra como ele percebe sua competência de enxergar coisas que o atleta não é capaz, justificando sua postura: *“a gente sempre quer mais que os atletas, eu tento me policiar nisso, mais se eu me policiar eu deixo de ser treinador, né? Porque eu vejo o que ele não consegue ver...”*. Na mesma direção, o treinador 7 se vê como uma referência em função de resultados obtidos, enfatizando sua competência profissional ao dizer que *“veja assim, vamos pra uma visão fria, eu sou um treinador, que tem uma trajetória aí, que tem alguns atletas medalhistas olímpicos e medalhistas em campeonato mundial. Então eu já, não que eu já tô deitado na cama, mas eles, eu, eu, eu já... eu já tenho, já não preciso provar nada, todo mundo que vem treinar comigo no Brasil inteiro sabe que, vem treinar porque sabe que eu, que eu sou uma referência...”*.

Por outro lado, em determinados momentos a autoridade do treinador pode ficar limitada, passando o papel de ser egótico ao atleta, que terá o domínio da situação. A fala do atleta 5 evidencia como o treinador terá que adaptar-se ao temperamento do atleta, determinando como a relação com ele será estabelecida: *“o mais interessante é...porque a relação que tu tem com o teu treinador não pode ser, não, não...muitas vezes, que é quase nunca é a mesma que o teu colega tem com ele, vocês treinam no mesmo lugar, no mesmo horário, né? Porque o temperamento de cada atleta é diferente. E às vezes o temperamento de cada atleta na pista é mais diferente ainda, entendeu? Então tudo é questão de relação e...isso vai se adaptando e muda sempre, o tempo inteiro”*. O depoimento do entrevistado mostra que, mesmo representando a figura de autoridade na relação, o treinador terá que fazer constantes adaptações para manter a relação com o atleta. Além disso, o mesmo atleta diz que *“então se tu não gosta de uma certa postura do treinador durante a competição tu chega pra ele e diz: cara, tu é um idiota, tu tem que falar para ele, tu tá fazendo isso aqui errado, eu não me sinto bem assim, assim, assado”*, mostrando que numa relação Eu-Isso o Eu egótico estará também representado pelo atleta. Ao falar do atleta, o treinador 4 afirma que *“porque existe isso, é um cara assim, as coisas têm que ser na*

*hora que ele quer, ele é muito imediatista”, revelando como a lógica do modo unidirecional do Eu egótico e do objeto manipulável poderá se inverter na relação Eu-Isso. O treinador 7 completa esta ideia dizendo que o esporte “é um ambiente hostil, é um ambiente de profunda disputa e o atleta, se ele não tiver um ego gigante e não tiver uma personalidade, e não tiver um controle emocional gigante ele não vai chegar”.*

Para Buber (2006, p.76), o Eu da palavra-princípio Eu-Isso representa o ser egótico, aquele que se relaciona consigo mesmo ou que entra em relação com o seu si-mesmo “e toma consciência de si como sujeito (de experiência e de utilização)”. Portanto, parece claro nas falas dos entrevistados que esta relação consigo mesmo, de ser egótico, estará representada tanto pelo treinador quanto pelo atleta ao contrapor-se ao outro, procurando, segundo Buber (2006, p.77), por meio da experiência e da utilização, “apoderar-se do máximo que lhe é possível”. Isto posto, nota-se que o treinador terá possibilidades de apoderar-se de tudo o que o atleta poderá lhe dar em termos de resultados e projeção profissional, o que não invalida a situação contrária, em que o atleta esgotará todas as oportunidades de utilização do conhecimento técnico do treinador. O sujeito da forma como se reconhece, conforme assegura Buber (2006, p.77), é capaz de apropriar-se de tudo o que quiser, não obtendo substância alguma e permanecendo “como um ponto funcional, o experimentador, o utilizador, e nada mais”.

### 7.1.2.3 Dificuldades na relação treinador-atleta

A complexa relação treinador-atleta enfrenta uma série de dificuldades que podem estar associadas às questões técnicas, mas que acabam ultrapassando os limites do treinamento e chegam à esfera pessoal, envolvendo uma gama variada de sentimentos. O esforço das rotinas de treino e as cobranças das competições levam tanto atletas quanto treinadores à sobrecargas emocionais que podem originar contextos de exigências acentuadas, intolerância, desânimo e sensações de fracasso ou incompetência, o que poderá interferir diretamente na relação dos dois. Emoções como medo, indiferença e raiva podem afastar treinador e atleta, suscitando mágoas que, com o tempo, poderão se acumular e abalar permanentemente a relação. Neste sentido, Bortoli, Robazza e Giabardo (1995) apresentam estudos que evidenciaram insatisfações dos atletas com seu próprio treinador, apontando para a necessidade de

mudanças de comportamentos e para um desejo de estabelecer uma relação treinador-atleta mais positiva.

Desta forma, os depoimentos dos entrevistados mostram como brigas, discussões e xingamentos geram dificuldades na relação entre treinador e atleta, podendo, inclusive, interferir no desempenho esportivo. A fala do treinador 1 mostra como uma briga pode afetar o equilíbrio emocional da atleta, fazendo com que tenha vontade de desistir de uma disputa: *“então ela chorou muito porquê... mas eu briguei muito com ela também, aí depois disso ela chorou muito, não queria nem disputar o bronze”*. O erro ou o desempenho abaixo do esperado pode provocar no treinador e no atleta uma sucessão de sentimentos, principalmente quando o foco está unicamente no resultado, gerando atritos e desentendimentos. Na mesma linha, a fala do atleta 5 traz a ideia de que *“tem que conversar com elas da maneira mais franca possível e tu vai ter que brigar, tu vai ter que aceitar, tu vai ter que...ouvir xingamento, porque ninguém tá ali pra brincadeira, entendeu?”*. A partir do depoimento do atleta, percebe-se que as brigas e xingamentos parecem fazer parte da rotina de quem busca a excelência performática, passando esta conduta a ser algo normal para quem procura o alto desempenho. O atleta 5 continua em seu depoimento trazendo a ideia de que atritos e desgastes serão constantes na relação, dizendo que *“e isso tem que estar sempre ali, tem que estar sempre atucanando, tu tem que tá sempre dizendo pô assim não dá, assim tem que mudar e tipo... às vezes desgasta todo esse tipo de situação, então às vezes tu tem que aceitar o amadorismo e tem que engolir algumas coisas”*. A fala do atleta mostra exatamente como pequenos conflitos diários poderão desgastar a relação, no sentido de tolerar situações com as quais não concorda, o que em longo prazo pode gerar ressentimentos profundos e difíceis de reverter. Por outro lado, o treinador 4 declara que *“ele briga, tem problemas que qualquer atleta tem com o treinador, mas ele posso, posso falar tudo que eu quiser na cara dele, ele sai daqui, dois, três minutos ele tá conversando comigo de novo, numa boa”*, mostrando que embora possa haver brigas e até insultos, o atleta consegue superar as dificuldades da relação, retomando-a de uma forma tranquila. *“[...] A gente, por ter essa relação, às vezes eu acho que seria melhor, porque a gente teria menos atrito, entendeu? Seria uma coisa mais profissional”*, declara o atleta 6 que diz que preferiria ter menos envolvimento com o treinador, em um relacionamento mais profissional, para que os atritos não interferissem na relação. *“A gente discute muito né? A gente sempre tá brigando, a maioria das vezes”*, diz a atleta 1 sobre as dificuldades na sua

relação com o treinador. Para a atleta, estas dificuldades podem começar na parte técnica, como por exemplo quando fala que briga com o treinador *“porque ele sabe que eu sinto dor no quadril quando eu chuto raquete e ele passa raquete”*, mas podem, segundo ela, extrapolar para outras questões da relação. *“Sim, ele é, ele é muito cabeça dura. Muito cabeça dura...”* diz ainda a atleta 1 sobre a postura do treinador e de como isso pode dificultar a relação entre eles, no sentido deste não se abrir para os problemas dela. O treinador 4 diz que *“dou a volta por cima, às vezes fico brabo e a gente dá uma discutida, depois eu paro, penso um pouquinho e se tem alguma coisa aí vamos correr atrás, não adianta a gente ficar se bicando demais senão o resultado não vai sair mesmo, é... então não posso ser tão cabeça dura assim, alguém tem que ser o flexível na relação”*. A fala do treinador 4 mostra como a flexibilidade a que se refere se dá em função do resultado, onde é capaz de ver que a postura de conflito adotada por ambos não trará o desempenho desejado. Portanto, sair da discussão e buscar um entendimento não parece estar relacionado à ideia de diálogo e aproximação, mas sim de atingir a meta estabelecida.

Esta instabilidade na relação treinador-atleta, gerada por constantes alterações de sentimentos e dificuldades de enxergar a realidade a partir do olhar do outro, está presente no depoimento do treinador 1, quando diz que a relação com a atleta *“é... olha, é... hum, vou dizer que não é assim muito tranquila porque a ... é uma atleta difícil de lidar na parte psicológica, ela é estressada, assim, não tem uma relação é... muito fácil. É um pouco difícil, não é muito fácil não, mas... a gente vai levando”*. O treinador 4 diz que *“a relação é boa, às vezes é meio truncada”*, afirmando que, embora seja uma boa relação *“[...] não significa que de vez em quando a gente não tenha uma discussãozinha aqui, uma discussãozinha ali, isso faz parte, e é, eu costumo falar pra gurizada que pai e treinador são dois chatos porque que acontece, a ge... a gente acaba tendo que cobrar coisas que outros não cobram, né? Então a gente tá não só nas horas boas, mas em especial nas horas ruins, a gente tem que tá enchendo o saco deles também, né? Então hã , as ve... muitas vezes, veem como chato, muitas vezes, hã... ficam brabos comigo”*.

Segundo Buber (2006, p.46) o Eu do Eu-Issso, não percebe nenhum Tu em face-a-face, “presente em pessoa, mas é cercado por uma multiplicidade de ‘conteúdos’”. Assim, as falas dos entrevistados evidenciam que no modo Eu-isso, treinador e atleta terão uma incapacidade de enxergar o outro presente em pessoa, conseguindo ver apenas esta multiplicidade de conteúdos, expressos como desempenho, resultados e

conhecimento técnico. Buber (2006) ainda diz que o Eu da palavra-princípio Eu-Isso, baseado na ideia da separação, tem o experienciar centrado no Eu egocêntrico, onde granjear as metas que estabeleceu para si é o que fundamenta seus atos. O Eu como sujeito de experiência e de conhecimento, ao defrontar-se com o outro, o objeto, não consegue percebê-lo na totalidade, ou ainda, não entende o ato totalizador, o que poderá implicar nas dificuldades de relação que treinador e atleta enfrentam no modo Eu-Isso.

Assim, em uma relação Eu-Isso, os objetivos traçados aparecem como foco principal do Eu, o que poderia, em alguma medida, explicar as dificuldades de relacionamento enfrentadas por treinadores e atletas. A aprendizagem de um gesto, a execução de um movimento com excelência ou um título em disputa, são, normalmente, os principais objetivos daqueles que estão envolvidos com o esporte de alto rendimento, entretanto, a trajetória para alcançá-los pode estar cheia de obstáculos e qualquer fator que se interponha entre o indivíduo e suas metas poderá ser a origem de descontentamentos, brigas e discussões. Portanto, ao não perceber no outro o retorno que gostaria, treinador e atleta serão capazes de suscitar uma série de atitudes e práticas que irão gerar as referidas dificuldades na relação estabelecida entre eles.

Ao dizer que *“ah, eu me defino como um treinador obstinado, quero muitas coisas, talvez se eu centrasse, se eu conseguisse centralizar um pouco mais o esforço, eu estaria mais feliz, mais tranquilo, mais magro, mais saudável. Sou um cara muito ambicioso...”*, o treinador 6 mostra que é consciente da sua ambição e de como a busca pelas metas estabelecidas pode, inclusive, prejudicar sua vida e sua saúde. Com isto, parece claro que exigirá do atleta uma resposta no mesmo nível da sua obstinação, o que poderá ocasionar conflitos caso não seja correspondido. O treinador ainda se refere às tensões originadas por uma lesão do atleta, indicando que a relação poderá ficar abalada no sentido dos objetivos não poderem ser atingidos: *“cria-se realmente uma tensão em função não da nossa relação simplesmente, em função dos objetivos afastados. Porque a gente, por incrível que pareça, a gente faz um planejamento e quando machuca, temos que mudar tudo”*. Os objetivos interrompidos podem ocasionar, além da tensão na relação, comportamentos explosivos e agressivos, como continua mostrando o depoimento do treinador 6: *“eu faço assim e tá, dou porrada primeiro, arrebento com o cara, f..., tu agora vai ser um m... de novo, bem assim, tudo que tu sonhou foi por água abaixo, por quê? Ah, lá sei eu porquê,*

*mas eu boto a culpa nele*". Na mesma direção, o atleta 5 entende que em nome da vitória, as brigas e xingamentos são necessários, declarando que [...] *tu tem que aprender a lidar com isso, porque tu tem muitas situações que o cara fica encabulado e não sabe como treinador vai aceitar e eu acho que é essa é a grande diferença do, do esporte profissional e do esporte amador, porque o esporte amador é tudo como na palavra, é tudo no amor, tá todo mundo ali... tu não pode às vezes xingar o cara que de repente tá de graça, te dando um acompanhamento...no esporte profissional é isso, tem que ser franco, todo mundo tá ali para pra, pra melhorar, pra ti ganhar, pra ti alcançar aquele objetivo que tu quer, entendeu? Então tu tem que transformar o ambiente que vai ser favorável para ti nesse...ponto de vista, por mais que tenha que ver...por isso que tem que brigar com as pessoas, entendeu?* A formação de um atleta de alto nível de desempenho parece permitir espaço para atritos entre os envolvidos na relação, o que é considerado natural neste processo, como mostra a fala do treinador 5: *"então eu já testei às vezes chegar e...botando eles lá embaixo, às vezes chegar e...não xingando, mas cara, um atleta que quer a chegar...nesse nível não pode fazer as ações assim..."*. Entretanto, o excesso de cobranças e brigas pode ocasionar uma diminuição no desempenho do atleta, que sob pressão acaba se desestabilizando, conforme afirma o treinador 1: *"então teve, tiveram umas vezes que, não sei se era muita pressão ou se eu exagerei muito na pressão com ela. Tiveram vezes que não, que ia acabar e ela não conseguia, às vezes, o resultado que a gente esperava, daí ela ficava muito mal..."*.

Desta forma, chegar ao nível de desempenho esperado, segundo os depoimentos dos entrevistados, envolve pressões, cobranças, brigas e xingamentos, o que não parece ser visto exatamente como algo ruim, mas necessário, onde os objetivos traçados justificam os meios para atingi-los. Assim, a análise sob a ótica do universo do Eu-Iso de Buber (2006), permitindo o acúmulo de informação e conhecimento, dará à relação treinador-atleta a característica de utilização, onde os dois envolvidos não a percebem como negativa e sim como um elemento que constitui o processo de formação e performance do atleta.

Outra dificuldade enfrentada na relação treinador-atleta, trazida nas falas dos entrevistados, está em questões como medo, desconfianças e às formas de trabalho do treinador. Ao dizer que *"a relação é boa mas às vezes ela fica estremecida, tem as desconfianças"*, o treinador 4 manifesta que a desconfiança pode ser um elemento de instabilidade na relação. *"Eles ficam com muito medo às vezes, de dizer as coisas,*

*né? Ah, o ... vai ficar brabo, eu sempre... é bem aberto pra eles fazerem questionamentos, quererem mudanças e tal, mas eu tenho uma visão, da maneira que eu acho correta, não... eu volto a dizer, não é a maneira certa ou errada... e eu vou responder pra ele conforme a minha visão...".* A fala do treinador 5 sugere que, embora exista um espaço para que aspectos do treinamento sejam questionados, é a visão do treinador que prevalece, mostrando mais uma vez que o "ir até o outro lado" a que Buber se refere, permitindo que se veja da posição do outro, não ocorre na relação treinador-atleta sob a perspectiva do Eu-Issó. O treinador segue dizendo que *"porque senão fica um troço ruim, né? Eu tô aqui, mas eu não concordo...E tu já falou e a pessoa te explicou que não vai mudar, tipo..."*, referindo-se a sua forma de trabalho e de como o atleta precisa se adaptar a ela. Por outro lado, o treinador 4 entende que na sua forma de trabalho deveria exigir mais do atleta, atribuindo o stress na relação ao fato de não ser suficientemente rigoroso: *"essa questão de um pouquinho mais duro, eu acho que vai ter uma, vai ter uma, ele vai ter uma melhora talvez no resultado e eu acho que a gente não vai ter um stress tão grande na relação..."*. O depoimento do entrevistado indica que uma maior exigência poderia trazer uma melhora no desempenho, o que minimizaria a causa do stress na relação, evidenciando que os resultados podem nortear os termos de como treinador e atleta irão se relacionar.

Sob este prisma, a atleta 7 revela que sente a necessidade de mais correções do treinador, o que pode ser entendido também como uma maior atenção dele: *"talvez alguma, alguns detalhes técnicos assim, que ele me passasse um pouquinho mais, sabe? Hã... que às vezes eu sinto falta. E eu sinto que ele, que às vezes ele não faz tudo que ele poderia fazer por mim, eu e ele agora. Eu sinto um pouquinho de falta em relação a essa parte tática sabe? Essa parte técnica que eu admiro nele e que eu não vejo e que faz, é... que eu acho que ele poderia me ajudar muito mais nessa parte, sabe?"* Embora a atleta se refira às questões técnicas e táticas, quando diz "às vezes ele não faz tudo que ele poderia fazer por mim, eu e ele agora" talvez também esteja se referindo a outros pontos da relação, elementos como a atenção e a proximidade, que caracterizam a reciprocidade. É provável que a atleta experimente a carência destes elementos, expressando, por meio de questões técnicas a falta que sente de um vínculo maior com o treinador. A atleta continua dizendo que *"... às vezes eu acho que ele deixa muito mais por minha conta e... ele poderia interferir um pouquinho mais, eu queria que ele interferisse um pouquinho mais em relação a isso sabe? Então eu acho que isso que falta um pouquinho, interferir no, no diário, no treino, pra que depois*

*o resultado saia, só a troca do diálogo, comigo não funciona muito, ele vai me dizer, eu vou entender, mas eu não vou fazer, não, não funciona comigo*". A atleta 2 também demonstra o desejo de uma aproximação maior e de mais conversa com o treinador, ao dizer que *"ah, acho que sim, eu acho que... eu acho que quanto mais conversa melhor, assim fora da água, assim, sentar e conversar. Assim é, sentar, sei lá, uma vez por semana, sei lá. É... tô viajando aqui, mas eu acho que a cada conversa, acho que a gente cresce cada vez mais"*.

Segundo a filosofia de Buber (2006), na relação Eu-Issso, a satisfação do homem está nas coisas experimentadas, não havendo o encontro e a mutualidade entre dois seres mas sim o uso e a experiência. Para o autor (p.117) a mutualidade depende, como tudo o que é humano, das limitações da nossa existência, afirmando que "[...] o próprio olhar com que vê cada dia o teu 'próximo' que te admira com olhos espantados como se fosses um estranho, ele que no entanto, carece de ti [...]". Esta carência referida por Buber aparece claramente nas falas dos atletas entrevistados, onde revelam o anseio do encontro, da aproximação e da mutualidade. Para Buber (2006, 117) "tudo te diz que a plena mutualidade não é inerente à existência em comum entre os homens. Ela é um dom ao qual deve-se estar sempre receptivo e que nunca se tem como algo assegurado". Nesta lógica, na relação Eu-Issso entre treinador e atleta o encontro e a mutualidade não sendo algo assegurado, darão lugar à utilização, legitimando discussões e desentendimentos em nome da performance e do resultado. No modo Eu-Issso, a presença do outro na sua totalidade não aparece como elemento constituinte da relação, o que pode ser observado nos depoimentos dos atletas ao expressarem seu desejo de maior proximidade e reciprocidade com o treinador.

Ao contrário do modo Eu-Tu, a relação Eu-Issso nega a presença e o encontro, onde "assim como nenhuma prescrição pode conduzir-nos ao encontro, do mesmo modo nenhuma nos faz dele sair. Somente a aceitação da presença é exigida não só para ir para ele, mas também, em um novo sentido, para sair dele", revelando-se a separação (BUBER, 2006, p.105). Assim, as falas dos treinadores e atletas corroboram esta ideia, onde as dificuldades na relação estão ancoradas no distanciamento e nos desentendimentos, mostrando que o outro na relação não é mais do que um meio de satisfação de necessidades e de metas estabelecidas.

A análise desta categoria *a priori* pode revelar que, embora existam muitos elementos do Eu-Tu na relação treinador-atleta, o Eu-Issso estará igual e intensamente

presente. Do ponto de vista do Eu-Issso, a desconstrução do “corpus” indicou que a separação, o distanciamento, a utilização e a experiência também atravessam a relação treinador-atleta, podendo interferir diretamente na aprendizagem e no desempenho esportivo. As falas dos entrevistados mostraram que da convivência diária pode aflorar uma relação objetiva e instrumental, onde os dois atores envolvidos, treinador e atleta, veem um no outro a possibilidade de suprir suas necessidades e alcançar seus objetivos.

Na categoria Eu-Issso, os depoimentos de atletas e treinadores sugerem que o ponto central da relação está na busca pelo desempenho e resultados, o que legitima xingamentos, brigas e atitudes egocêntricas, expondo as dificuldades que esta relação pode enfrentar. Os entrevistados mostraram que, em nome da conquista de medalhas, estão dispostos a coexistir dentro de uma relação que, em determinadas situações, suscita mágoas e ressentimentos.

Entretanto, segundo as declarações, parece que o Eu-Issso torna-se necessário para que o atleta alcance o nível performático desejado, uma vez que os entrevistados entendem que sem exigências e cobranças não existe possibilidade de um bom desempenho esportivo. Sob este ponto de vista, Buber (2006) afirma que o Eu-Issso não é necessariamente um mal, reconhecendo que não deve ser entendido como negativo, inferior ou ruim, já que faz parte da condição humana. O alerta de Buber (2006), entretanto, é que a relação Eu-Issso pode se tornar uma fonte de mal, à medida em que o indivíduo se deixe dominar por esta atitude, absorto em seus propósitos. Assim, enquanto treinadores e atletas não forem movidos exclusivamente pelo interesse do desempenho e do resultado esportivo, onde a referência para suas atitudes estará unicamente ancorada nos próprios objetivos, o modo Eu-Issso, conforme afirma Buber (2006), não será obrigatoriamente fonte de mal. Ao contrário, será tão necessário quanto o Eu-Tu, visto que esta complexa relação não poderá permanecer em somente um dos polos, sob a pena de descaracterizar-se.

Com isto, as falas dos entrevistados mostraram que a constante alternância entre o Eu-Tu e o Eu-Issso parece importante e até mesmo necessária na relação estabelecida entre treinador e atleta, o que pode encontrar respaldo nos questionamentos que Buber (2006, p. 117) faz acerca da relação entre os homens:

O que se passa na relação entre os homens? Realiza-se sempre numa reciprocidade total? Pode ela, deve ela sempre realizar-se assim? Não depende ela, como aliás, tudo o que é humano, das limitações de nossa deficiência e não está submissa às restrições das leis internas de nossa existência com o outro?

Portanto, assim como ocorreu com a categoria Eu-Tu, as experiências e observações pessoais, bem como o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, serviram como fundamento para criação da categoria Eu-Isso. Do mesmo modo que na outra categoria *a priori*, a análise das entrevistas realizadas encontrou contribuições na literatura, o que permitiu a interface entre o “corpus” e a teoria de Buber (2006) sobre a relação Eu-Isso.

### 7.1.3 Algumas reflexões

A análise do “corpus” por meio das categorias *a priori* evidenciou que a relação treinador-atleta é permeada por um movimento constante do Eu-Tu para o Eu-Isso, confirmando que os desdobramentos destes dois modos de ser no mundo, como diz Buber (2006), são importantes e, ao mesmo tempo, necessários para a aprendizagem e o desempenho esportivo. Portanto, segundo a lógica do autor, não se trata de adotar uma atitude de Eu-Tu ou de Eu-Isso, mas

se trata de duas atitudes vitais que não representam dois tipos de posturas estanques que alguns homens pudessem tomar e outros não. Não são, ademais, dois estados de ser, mas dois modos de ser, de existência pessoal que o homem deve tomar incessantemente, quer uma quer outra, num ritmo constante (ZUBEN, 2006, p. 27).

Os dados mostraram que no modo Eu-Tu será onde o atleta encontra a segurança, o diálogo e a reciprocidade, estabelecendo uma interdependência com o treinador. As falas dos atletas entrevistados trazem a ideia de que o êxito da aprendizagem e do desempenho esportivo está diretamente relacionado ao acolhimento e ao apoio que recebem do treinador, mostrando que a relação pode ultrapassar os limites do esporte. Assim, a figura do treinador aparece como uma referência para o atleta, representando o seu esteio durante a sua trajetória esportiva. Percebe-se, pelos discursos dos entrevistados, que a relação treinador-atleta desdobra-se em muitas outras formas, estando o segundo no círculo das pessoas mais importantes da vida do esportista. As vozes do “corpus” mostraram que, por meio da aproximação, do suporte e do diálogo, o atleta é capaz de superar as dificuldades que perpassam pelo caminho da aprendizagem ao alto rendimento e que sem a presença do treinador seu desempenho não seria o mesmo.

Por outro lado, o Eu-Isso estará também presente nesta relação com a mesma evidência que o Eu-Tu, uma vez que os dados revelaram que elementos como

distanciamento, utilização e objetividade fazem parte do dia-a-dia de quem convive com o esporte de alto rendimento. Deste modo, a rispidez no trato, os xingamentos e as exigências são justificados pela excelência de movimentos, mostrando que os entrevistados percebem que os desdobramentos do Eu-Issso da relação treinador-atleta são necessários para a excelência da performance. As falas dos treinadores e atletas trouxeram a noção de que não existirá resultado esportivo se estes elementos do Eu-Issso não estiverem presentes na convivência diária, evidenciando que em nome do alto desempenho estão dispostos a estabelecer este tipo de relação. Sob a ótica do Eu-Issso, o “corpus” mostrou que treinador e atleta esgotarão as possibilidades de utilização um do outro, no sentido de projeção profissional para o primeiro e aprendizagem e uso do conhecimento técnico do segundo.

Assim sendo, as entrevistas mostraram que a relação treinador-atleta pode flutuar sobre uma gama de significados, que irão atuar diretamente na aprendizagem e proficiência do atleta. Sem dúvida, as vozes do “corpus” expressaram o quão importante e profunda é esta relação tanto para o atleta, quanto para o treinador, não apenas no que diz respeito às questões técnicas, mas também nas questões pessoais. A relação, portanto, assume significados que vão desde a utilização do talento do atleta e do conhecimento do treinador para a obtenção de resultados até a criação de um vínculo como o de pai e filho.

Os depoimentos dos entrevistados evidenciaram que é infrutífera a tentativa de se estabelecer um único significado para a relação entre treinador e atleta, uma vez que a oscilação entre o Eu-Tu e o Eu-Issso empresta uma multiplicidade de sentidos a este vínculo formado pelos principais atores do cenário esportivo. Com isso, a análise dos dados mostrou que a relação entre treinador e atleta tem importância central na aprendizagem e na proficiência esportiva, constituindo o alicerce da jornada esportista do atleta. A magnitude desta relação fica evidente nos diversos significados que pode assumir, sendo atravessada permanentemente por elementos do Eu-Tu e do Eu-Issso.

É importante ressaltar, no entanto, que mesmo quando elementos do Eu-Issso, como o distanciamento e a utilização estão presentes, treinadores e atletas não chegam a expressar que os percebem como um mal, mas sim como algo necessário para a performance esportiva, inevitável para o bom desempenho. Seguindo a lógica de Buber (2006) que afirma que o Eu-Issso só será um mal à medida que o indivíduo se deixa subjugar por esta atitude, parece que os treinadores e os atletas que participaram da pesquisa também encaram a relação neste modo desta forma. Cabe

lembrar, nesta mesma direção, que muitos elementos do Eu-Tu significam esta relação, reforçando a ideia de que esta não está sendo pautada unicamente pela atitude do Eu-Isso. Assim, a relação treinador-atleta segue a filosofia de Buber (2006), que entende a necessidade dos dois tipos de relação para os seres humanos e vê que a vida em uma realidade terrena busca recursos para a satisfação das necessidades e desejos, rejeitando o dualismo entre o Eu-Tu e o Eu-Isso e percebendo os dois conceitos como complementares e não excludentes.

Portanto, o “corpus” evidenciou que a relação treinador-atleta pode significar cumplicidade, abertura, encontro e suporte, mas ao mesmo tempo pode se constituir de utilização, distanciamento, experiência e propósito, elementos que sempre terão alguma influência no desempenho esportivo. Convém então pensar que estes elementos podem estar permanentemente se resignificando e intervindo de formas diferentes na aprendizagem e proficiência do atleta, uma vez que não estão estanques, mas em constante movimento de ir e vir, como as vozes expressaram.

Assim, as aparentes contradições nas falas dos entrevistados, como a noção de que treinadores e atletas gostariam de manter a relação da forma como está, mas ao mesmo tempo apresentam uma série de dificuldades na mesma, evidencia este contínuo movimento e traz a ideia de um ciclo, confirmando a teoria de Buber (2006) que percebe uma tendência da relação Eu-Tu transitar para uma relação Eu-Isso, ao mesmo tempo em que existe sempre a possibilidade do Eu-Isso vir a se transformar em uma relação Eu-Tu.

A convivência diária entre treinador e atleta permite um acúmulo de elementos do Eu-Tu e do Eu-Isso, que, com o passar do tempo, podem determinar o tom da relação em distintos momentos. Com isto, a quantidade de elementos acumulados em determinado momento poderá ser o fator determinante para que a relação esteja no modo Eu-Tu ou no modo Eu-Isso, confirmando o que afirma Fonseca Filho (2008, p.58), ao dizer que “a linha de demarcação entre o Tu e o Isso é movediça e flutuante”.

Torna-se importante, portanto, que treinadores e atletas reflitam permanentemente sobre a relação que mantêm, no sentido de procurar compreender como a constituem, em que termos a estabelecem e de como entendem a sua influência na aprendizagem e proficiência esportiva. Perceber todos os fatores que interferem nesta relação poderá auxiliar tanto treinadores quanto atletas a também permanentemente significá-la, uma vez que os próprios entrevistados trouxeram em suas falas elementos do Eu-Tu e do Eu-Isso em constante alternância. Entretanto,

apontar estes elementos não indica, necessariamente, uma compreensão profunda de como estarão transitando na relação e do efeito que terão sobre o desempenho esportivo. Somente uma reflexão densa e constante poderá acompanhar este movimento de ir e vir do Eu-Tu e do Eu-Isso.

Por outro lado, sabe-se que a permanência da relação no Eu-Tu, conforme afirma Buber (2006), é utópica, mas caberia talvez pensar que, embora treinadores e atletas vejam o Eu-Isso como necessário para a aprendizagem e a excelência performática, será que não haveria outras formas de trabalho que colocassem a relação em outro modo? O Eu-Isso, na forma como se apresentou nesta pesquisa, é realmente imprescindível para o desempenho esportivo? Será que o Eu-Isso instrumental, da utilização e da objetividade necessita vir realmente em forma de cobranças, brigas e xingamentos? Não bastaria apenas que treinador e atleta, como diz Buber (2006), utilizassem os entes que estão em sua volta para o bem de sua causa?

Estes são alguns questionamentos que, talvez, fossem necessários a treinadores e atletas de alto nível de desempenho esportivo, no sentido de refletirem a forma como o Eu-Isso se desdobra na relação que estabelecem. Está claro, pelos depoimentos dos entrevistados, que a aprendizagem e a proficiência esportiva dependem da objetividade e da utilização do Eu-Isso, o que não significa, necessariamente, atritos constantes, gritos e descomposturas que levarão a mágoas e ressentimentos.

As falas das entrevistas deixaram clara a presença do espaço de diálogo entre treinadores e atletas, bem como a reciprocidade e a confiança constituídas entre os dois, quando a relação é analisada do ponto de vista do Eu-Tu. Sem dúvida, a sintonia alcançada entre treinador e atleta dão a esta relação uma profundidade singular, o que irá influenciar de maneira importante a aprendizagem e o desempenho esportivo. Segurança, suporte, confiança e diálogo são alguns dos elementos que apareceram figurando como as características mais importantes da relação no modo Eu-Tu, indicando que a aprendizagem e a proficiência do atleta estão diretamente vinculadas a eles. No entanto, parece importante ressaltar que a transição para o Eu-Isso, inevitável e necessária à performance esportiva, segundo as vozes do “corpus”, traz consigo elementos que vão além da visão utilitária e objetiva da relação neste modo, o que leva aos questionamentos já apresentados.

Assim, parece importante que não somente treinadores e atletas, mas todos os envolvidos com o esporte de alto rendimento, repensem a importância da relação treinador-atleta, observando como os desdobramentos do Eu-Tu e do Eu-Isso podem influenciar a aprendizagem e a proficiência esportiva. Não se quer dizer aqui que a relação deverá permanecer no Eu-Tu, uma vez que a oscilação entre os dois modos de estar no mundo ficou clara nos depoimentos dos entrevistados, mas sim de propor considerações acerca de uma busca implacável pelo resultado, que justifica qualquer tipo de atitude entre treinador e atleta. Avaliar permanentemente se o caminho dos gritos, depreciações, ameaças e disputas é realmente o melhor e como influenciam o desempenho do atleta torna-se tarefa de todos aqueles que trabalham com o esporte e fazem dele este grande espetáculo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho reporta mais uma vez ao objetivo geral da pesquisa que foi analisar o significado da relação treinador-atleta na aprendizagem e proficiência esportiva do atleta de alto rendimento de modalidades esportivas individuais sob a ótica do Eu-Tu e do Eu-Isso de Buber. Buscou-se, por meio de entrevistas com treinadores e atletas, uma compreensão de como os desdobramentos do Eu-Tu e do Eu-Isso refletem na aprendizagem e no desempenho esportivo, identificando quais os indicadores de aprendizagem e desempenho que emergem destes dois modos de estar no mundo.

A pesquisa foi sistematizada em torno da análise dos depoimentos de 7 atletas de alto nível de desempenho (6 deles com participação olímpica) de diferentes modalidades esportivas individuais e seus respectivos treinadores, seguindo um roteiro semiestruturado de perguntas para as entrevistas. A metodologia utilizada para a análise foi a ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2013), optando-se pela utilização de categorias *a priori*, com a criação de subcategorias ao longo do processo.

As vozes do “corpus” expressaram em muitos momentos certa contradição ao falar da relação treinador-atleta e das suas influências na aprendizagem e desempenho esportivo, apontando para uma relação aberta e dialógica, mas que, ao mesmo tempo, sofre com pressões, gritos e xingamentos. A interface entre a teoria de Buber (2006) com os depoimentos dos entrevistados permitiu a compreensão de que estas contradições podem representar este permanente transitar do Eu-Tu para o Eu-Isso a que o autor se refere. Com isto, as falas expressaram uma gama de significados atribuída à relação que treinadores e atletas estabelecem, podendo esta mover-se do Eu-Tu para o Eu-Isso a partir de determinada situação ou atitude dos atores envolvidos.

Dos depoimentos dos entrevistados surge também a observação de que, ao longo do tempo, a relação entre treinador e atleta vai se modificando, apresentando características distintas nas fases mais iniciais do treinamento para o alto rendimento. Os discursos trouxeram a ideia de que durante o período de aprendizagem e preparação para o alto nível de desempenho existe menos abertura e menos diálogo na relação, onde a reciprocidade não é vista como nas fases de maior proficiência esportiva. Embora não se ignore os aspectos do Eu-Isso, quando a pressão por resultados pode culminar em gritos, brigas e depreciações, a troca, o suporte e a

aproximação foram elementos que apareceram de maneira clara nas entrevistas dos treinadores e atletas participantes desta pesquisa, evidenciando que, no alto rendimento, o tempo de convivência permite o desenvolvimento de uma sintonia entre os dois, revelando a presença de características do Eu-Tu. Assim, contrariando os resultados de estudos como os de Wylleman et al (2002) e Stirling e Kerr (2013) que defendem que na fase de desenvolvimento dos atletas os treinadores estão mais envolvidos pessoalmente, enquanto no alto rendimento aumentam as exigências e as cobranças sobre a proficiência, esta pesquisa mostrou que, apesar das cobranças permanecerem elevadas em um nível superior de desempenho, o grau de aproximação e reciprocidade tende a aumentar na relação treinador-atleta neste estágio performático.

Considera-se importante também ressaltar que a oscilação Eu-Tu/Eu-Isso estará presente no momento das competições, onde a relação tende a permanecer no modo Eu-Tu, enfatizando o suporte e a aproximação entre treinador e atleta. Assim, uma situação que num momento de treino seria encarada com gritos e brigas, na hora da competição poderá ser resolvida por meio do diálogo e do entendimento, mostrando que a relação no Eu-Tu e no Eu-Isso resultará em diferentes influências na performance esportiva. Portanto, para treinador e atleta o Eu-Isso pode mostrar-se eficiente para um momento específico do treino, onde o objetivo é melhorar a proficiência de determinado movimento, o que não significa que terá o mesmo efeito em um momento emocionalmente complexo como o da competição.

O espaço de diálogo que treinadores e atletas estabelecem dá à relação uma abertura que possibilita a troca não apenas de aspectos concernentes à técnica e ao treinamento, mas também de questões pessoais, marcando a disponibilidade para a escuta do outro. A aproximação entre treinador e atleta, portanto, constitui um contato e uma comunicação que promovem o respeito mútuo e a busca pelo consenso, caracterizando uma relação não hierarquizada. Assim, mesmo não havendo concordância, ouvir o que o outro tem a dizer evidencia a proximidade e o entendimento, o lugar do “entre” da relação Eu-Tu.

Cabe salientar ainda que a reciprocidade e a confiança entre treinador e atleta fundam outra importante característica da relação Eu-Tu, onde o suporte do treinador aparece também como elemento basilar para o desempenho do atleta. A confiança mútua, a afeição, a admiração e o conhecimento profundo do outro elevam a relação treinador-atleta a um patamar que poucas relações conseguem atingir. O apoio

recebido do treinador, principalmente em momentos difíceis como o da lesão, apresenta-se como peça fundamental para a segurança e reabilitação do atleta, sustentando a confiança, o cuidado e a proteção necessários, onde o acolhimento poderá ter papel crucial para a performance. Além disso, a presença do treinador e a motivação que é capaz de dar são significativos não só para o desempenho esportivo, mas para outras questões que permeiam a vida do atleta, tornando a figura do primeiro como uma das mais importantes para o esportista.

Desta forma, a figura do treinador no modo Eu-Tu assume lugar de destaque, sendo inegável a influência deste para o atleta, tanto na parte técnica, quanto em questões pessoais, podendo superar a proximidade até mesmo de pais e familiares. Este vínculo extremamente sólido formado por treinador e atleta, sob a perspectiva do Eu-Tu, representa a presença do Eu encontrando o Tu, onde o Tu exerce e recebe a ação, sendo diferencial nos resultados obtidos. A relação treinador-atleta, com isso, passa a ser comparada a uma relação de pai e filho, transcendendo os limites da técnica e do gesto e tornando-se indispensável para suas trajetórias esportivas. Portanto, ensinar e corrigir movimentos, serão apenas uma das muitas funções desempenhadas pelo treinador, que também será aquele que orienta, educa e forma. Assumindo o papel de educador, o treinador permitirá que, assim como na perspectiva sobre a educação na relação Eu-Tu de Buber, uma pessoa veja o mundo por meio de outra pessoa influenciando a vida do outro com a própria vida.

Mesmo que existam dificuldades, a relação treinador-atleta foi identificada positivamente, mostrando que o nível de intimidade, a abertura, a disponibilidade e o diálogo serão um diferencial no processo de aprendizagem e desempenho esportivo. Entretanto, o Eu-Isso também está presente na relação treinador-atleta e a complexidade que este relacionamento pode alcançar origina obstáculos que extrapolam a técnica e transbordam para a esfera pessoal. As sobrecargas emocionais advindas de cobranças e busca por resultados, com gritos, xingamentos e discussões podem originar sentimentos confusos e contraditórios, o que poderá interferir na relação entre treinador e atleta, afastando-os e suscitando mágoas. Entende-se que quando treinador e atleta não são capazes de aproximarem-se numa relação recíproca, colocando em primeiro plano seus objetivos e a utilização do outro, este afastamento poderá interferir na aprendizagem e no desempenho esportivo. Atritos, desentendimentos e disputas de poder acabam desgastando a relação entre treinador e atleta, transformando-a em uma relação instável e de objetividade.

Qualquer situação ou atitude que possa prejudicar a trajetória para o alcance das metas de um dos atores envolvidos na relação será a fonte de descontentamentos, brigas e discussões, gerando dificuldades que irão refletir na proficiência esportiva.

Por outro lado, em alguns momentos parece que os xingamentos e gritos têm um valor motivacional, sendo entendidos como importantes e necessários para o desempenho do atleta. Nesta mesma lógica, o Eu-Isso em Buber não é percebido como algo ruim ou prejudicial, sendo necessário para a satisfação das necessidades da vida terrena. Assim, as cobranças, os gritos, os xingamentos e os comportamentos explosivos estão justificados por treinadores e atletas pelo vislumbre da excelência na performance, amparando estas atitudes na melhora do desempenho esportivo.

As demonstrações de insatisfação dos treinadores foram trazidas pelos atletas como algo contundente e enfático, colocando a relação no modo Eu-Isso, onde o indivíduo não é capaz de ver do lugar do outro e só consegue perceber seus propósitos. Em contrapartida, as demonstrações de satisfação foram relatadas como escassas e discretas, revelando a produção de uma gama de significados nestas atitudes. Com isso, a maneira econômica de demonstrar satisfação e a ênfase dada à insatisfação mostram como na objetividade do Eu-Isso o desempenho esperado terá um significado distinto da falha ou da derrota, onde a visão voltada ao resultado e à performance impedem que o atleta seja visto na sua alteridade. A insatisfação do treinador é normalmente observada por meio de *feedbacks* agressivos e gritos, além de ataques de raiva e comportamentos explosivos, mostrando que a forma de comunicação com o atleta e a postura adotada indicarão de maneira clara seu descontentamento, enquanto elogios e incentivos serão restritos e exíguos. Nota-se que existe grande influência dos *feedbacks* e da forma como ocorre a comunicação do treinador no desempenho do atleta, indicando que o sucesso ou o fracasso na performance está associado à quantidade, maneira e intensidade com que ocorrem.

Perspectivas de desempenhos de sucesso não correspondidas normalmente irão originar formas agressivas e hostis de comunicação, entendendo-se que a performance do atleta está atrelada às competências e ao sucesso profissional do treinador, onde treinos e competições mal sucedidos afetarão a relação estabelecida entre os dois. Neste universo das coisas do Eu-Isso, a busca por resultados coloca o foco da relação puramente no desempenho, o que impede o fluxo de ação recíproca e o encontro, afastando treinador e atleta.

Entretanto, nesta relação, o poder do treinador sobre o atleta pode estar limitado, à medida que o segundo também é capaz de usar recursos para ter o controle de determinadas situações. Assim, treinador e atleta podem abrir uma disputa bilateral, fazendo com que as forças que permeiam o vínculo entre eles oscilem e permitindo que apareçam elementos como coerção, poder, influência e prestígio. Sob o prisma do Eu-Isso, treinador e atleta passam a não se perceberem como iguais, não sendo capazes de se verem como semelhantes, mas sim como personagens que ocupam lugares hierárquicos diferentes dentro da relação, alternando a posição de poder.

Percebe-se, portanto, que à relação treinador-atleta poderá se atribuir uma gama de significados, entendendo-se que de alguma forma irão influenciar a aprendizagem e o desempenho esportivo. Os desdobramentos do Eu-Tu e do Eu-Isso estarão em constante movimento e dando à esta relação uma infinidade de possibilidades de análise, mostrando que até mesmo para os principais envolvidos existe uma dificuldade de defini-la. Desta forma, poderão emergir do Eu-Tu elementos como o diálogo, a reciprocidade e a aproximação, que indicam que a aprendizagem e o desempenho se darão por esta via, mas em contrapartida, também poderão surgir elementos do Eu-Isso, como a utilização e a objetividade, que parecem ser igualmente válidos ao aprendizado e proficiência.

A análise dos dados permitiu a observação de que o momento pelo qual a relação atravessa irá definir em qual modo estará operando, não sendo possível estabelecê-la como Eu-Tu ou Eu-Isso. Embora elementos do Eu-Tu e do Eu-Isso estejam em permanente oscilação, permeando a relação treinador-atleta, haverá momentos em que a predominância de um sobre o outro estará presente, dando o tom do relacionamento, o que não significa uma estagnação nesta condição, uma vez que este movimento constante de aproximação e distanciamento poderá impulsioná-la a uma nova forma de existir.

É preciso aqui dizer que esta pesquisa utilizou como dados para a análise as entrevistas com sete atletas de alto nível de desempenho e seus respectivos treinadores, praticantes de modalidades esportivas individuais. Portanto, isso oferece um contexto específico e peculiar, revelando sentimentos, percepções e atitudes próprias dos envolvidos no estudo. Assim, é possível que uma investigação semelhante com modalidades esportivas distintas e/ou coletivas levariam a diferentes entendimentos e desfechos. Ademais, a análise dos dados obtidos neste estudo

realizada por outros investigadores poderia encaminhar a outras conclusões, uma vez que a interpretação e organização das informações desta pesquisa tiveram como base o entendimento, as vivências e a experiência da própria autora, além da interpretação pessoal da literatura utilizada como fundamentação teórica, o que empresta uma característica interpretativa particular ao trabalho.

Assim, a definição dos significados da relação treinador-atleta apresentada neste estudo está limitada ao contexto específico da pesquisa e do referencial teórico que a fundamenta, não podendo ser tratada de forma generalizada. Espera-se, no entanto, ter contribuído para uma melhor compreensão desta complexa relação, auxiliando treinadores, atletas e todos os envolvidos no universo esportivo a terem mais clareza e discernimento acerca da influência dos seus desdobramentos para a aprendizagem e performance esportiva de alto rendimento.

Para concluir, sugere-se a condução de outros estudos que possam complementar e aprofundar o tema em questão, seja abordando outras modalidades esportivas, seja utilizando diferentes suportes teóricos. É igualmente importante dizer que se tratou do esporte de alto nível de desempenho, sugerindo-se também que outras pesquisas sejam realizadas envolvendo a relação treinador-atleta em outros níveis de desempenho.

A finalização deste doutorado indica o início de um novo ciclo de estudos, uma vez que os resultados desta pesquisa suscitaram novos questionamentos e inquietações. Assim, pretende-se continuar contribuindo para uma melhor compreensão do universo esportivo com outros trabalhos com modalidades coletivas, a fim de permitir a análise, em termos comparativos, da relação treinador-atleta em esportes individuais e coletivos.

## REFERÊNCIAS

- AMBLARD, I.; CRUZ, F.M.L. Atletas Adolescentes de Esportes de Alto Rendimento e a Construção de seus Projetos d Vida. In: COZAC, J.R.L. **Psicologia do Esporte: atleta e ser humano em ação**. São Paulo: Roca, 2013. p.19-31.
- BANDURA, A. A Evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42.
- BARBANTI, V. O Que é Esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Pelotas, v. 11, n. 1, p. 54-58, jan. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/833/840>>. Acesso em: 27 abr. 2014.
- BECKER JÚNIOR, B.; TELÖKEN, E. A criança no Esporte. In: MACHADO, A.A. (Org.). **Especialização esportiva precoce: perspectivas atuais da psicologia do esporte**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008. p.17-34.
- BECKER JÚNIOR, B. O Treinador Esportivo e a Criança. In: BECKER JÚNIOR, B. **Psicologia Aplicada à Criança no Esporte**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2000. p.83-115.
- BENTO, J.O. **Desporto Discurso e Substância**. Lisboa: Campo das Letras, 2004. 240p.
- BENTO, J.O. (2006a). Formação e Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.41-57.
- BENTO, J.O. (2006b). Desporto e Princípio do Rendimento. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.58-90.
- BENTO, J.O. (2006c). Da Pedagogia do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.26-40.
- BENTO, J.O. Em defesa do desporto. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto, Portugal, vol. 7, n. 2, p.143-144, mai./ago. 2007. Disponível em: <[http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/RPCD\\_Vol.7\\_nr.2.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/RPCD_Vol.7_nr.2.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- BORTOLI, L.; ROBAZZA, C.; GIABARDO, S. Young athletes' perception of coaches' behavior. **Perceptual and Motor Skills**. Thousand Oaks, v.81, n.3, p.1217-1218, dec. 1995. Disponível em: <[http://pms.sagepub.com/content/81/3\\_suppl/1217.full.pdf+html](http://pms.sagepub.com/content/81/3_suppl/1217.full.pdf+html)>. Acesso em: 06 set. 2016.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.

BOURDIEU, P. What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence Of Groups. **Berkeley Journal of Sociology**. Berkeley, USA, v. 32, p. 1-17, 1987. Disponível em:  
<[https://www.jstor.org/stable/41035356?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41035356?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 5 ago. 2016.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 143p.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 234p.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**: Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. 361p.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. 227p.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005. 136p.

BRANDÃO, M.R.F; AGRESTA, M.; REBUSTINI, F. Estados emocionais de técnicos brasileiros de alto rendimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v.10, n. 3, p. 25-28, jul. 2002. Disponível em:  
<<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/459/484>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Seção 1, p. 44-46.

BUBER, M. **Between Man and Man**. 2. ed. London: Routledge, 2002. 268p.

BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução, introdução e notas de: Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2006. 137p.

CAFRUNI, C.; MARQUES, A.; GAYA, A. Análise da carreira desportiva de atletas das regiões sul e sudeste do Brasil: Estudo dos resultados desportivos nas etapas de formação. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto, Portugal, v.6, n. 1, p.55-64, jan. 2006. Disponível em:  
<[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-05232006000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232006000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CAVAZINI, R. A. **Iniciação Competitiva Precoce e a Formação do Técnico Desportivo de Judô**: um estudo de caso dos resultados dos campeonatos paulistas de 1999 até 2011. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012. Disponível em:

<[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137062P0/2012/cavazani\\_rn\\_me\\_rcla.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137062P0/2012/cavazani_rn_me_rcla.pdf)>. Acesso em: 14 junho 2014.

CHIU, L.K.; MAHAT, N.I.; MARZUKI, N.A.; HUA, K.P. Student-athletes' Evaluation of Coaches' Coaching Competencies and Their Sport Achievement Motivation. **Review of European Studies**. Toronto, Canadá, v. 6, n. 2, p. 17-30, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/viewFile/34453/20987>>. Acesso em: 06 set. 2016.

COOK, R.; BIRD, G.; CATMUR, C.; PRESS, C.; HEYES, C. Mirror neurons: From origin to function. **Behavioral and Brain Sciences**. Cambridge, Inglaterra, v.37, n.2, p. 177-192, apr. 2014. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/mirror-neurons-from-origin-to-function/A376CF4E7269CADFCD9D563A39AEDDC0>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

CORRÊA, U.C.; BENDA, R.N.; UGRINOWITSCH, H. Processo Ensino-Aprendizagem no Ensino do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.241-250.

COSTA, V.T. et. al. Validação da escala de motivação no esporte (SMS) no futebol para a língua portuguesa brasileira. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.25, n.3, p.537-546, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n3/v25n3a15.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CONSTANTINO, J.M. Dentro e Fora do Estádio: o espetáculo, a globalização e seu significado social. **Revista USP**. São Paulo, n. 99, p. 31-44, set./out./nov. 2013. Disponível em : < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76215/0> >. Acesso em: 22 jul. 2016.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Penso-Artmed, 2006. 432p.

DE ROSE JÚNIOR.; KORSAKAS, P. O Processo de Competição e o Ensino do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.251-261.

ELIAS, N. Introdução. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992. p.39-99.

FERRAZ, O.L. O Esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In: DE ROSE JÚNIOR (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 45-60.

FERREIRA, H.B.; GALATTI, L.R.; PAES, R.R. Pedagogia do Esporte: Considerações Pedagógicas e Metodológicas no Processo de Ensino-Aprendizagem do Basquetebol. In: PAES, R.R.; HERMES, F.B. (Org.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.123-136.

FIGUEIREDO, S. H. Variáveis que Interferem no Desempenho do Atleta de Alto Rendimento. In: RUBIO, K. (Org.). **Psicologia do Esporte**. Interfaces, pesquisa e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.113-124.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2009. 164p.

FONSECA FILHO, J.S. **Psicodrama da Loucura**: correlações entre Buber e Moreno. 7. ed. rev. São Paulo: Ágora, 2008. 184p.

GALDINO, M.L.; MACHADO, A.A. Pontos e contrapontos acerca da especialização precoce nos esportes. In: MACHADO, A.A. (Org.). **Especialização esportiva precoce**: perspectivas atuais da psicologia do esporte. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008. p.129-147.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J.; GOODWAY, J. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**. Porto Alegre: AMGH, 2013. 487p.

GAYA, A. Sobre o Esporte para Crianças e Jovens. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (Org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.49-70.

GAYA, A.; SILVA, G.; CARDOSO, M.; TORRES, L. **Talento esportivo estudo de indicadores somato-motores na seleção para o desporto de excelência**. Rede CENESP. Ano 2002. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/arquivos/snear/talentoEsportivo/baseTeoricaTalentoEspOrtivoDesportoExcelencia.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, M.W.; LUCENA, R.F. (Org.). **Esporte**: história e sociedade. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 269p.

GOELLNER, S.V. Gênero e esporte na histografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**. Niterói, RJ, vol. 19, n.34, p. 45-52, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/wp-content/uploads/2013/06/v17n34a05.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

HASELWOOD, D. M.; JOYNER, A. B.; BURKE, K.L.; GEYERMAN, C.B.; CZECH, D.R.; MUNKASY, B.A.; ZWALD, A.D. Female Athletes' Perceptions of Head Coaches' Communication Competence. **Journal of Sport Behavior**. Chicago, USA, v. 28, n.3, p. 216-230, sept. 2005. Disponível em: <<https://www.questia.com/article/1G1-135380919/female-athletes-perceptions-of-head-coaches-communication>>. Acesso em: 06 set. 2016.

JOCH, W. **O Talento Esportivo**. São Paulo: Publishing House Lobmaier, 2005. 351p.

JOWETT, S.; COCKERILL, I.M. Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. **Psychology of Sport and Exercise**. Amsterdã, Holanda, v.4, n. 4, p.

311-440, oct. 2003. Disponível em:  
<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029202000110>>. Acesso em:  
04 set. 2016.

KEYSERS, C.; GAZZOLA, V. Hebbian learning and predictive mirror neurons for actions, sensations and emotions. **Philosophical Transactions of the Royal Society Journal**. London, UK, v.369, n.1644, p.1-11, jun. 2014. Disponível em:  
<<http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/369/1644/20130175>>. Acesso em 05 set. 2016.

KHALED, E. Anthropometric Measurements, Somatotypes And Physical Abilities as a Function to Predict the Selection of Talents Junior Weightlifters. **Ovidius University Annals-Science, Movement and Health**. Constanta, Romênia, v. 13, n.2, p. 166-172, sept. 2013. Disponível em: <<http://www.analefeffs.ro/anale-feffs/2013/s1/pe-autori/10.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

KNIJNIK, J.D.; MASSA, M.; FERRETTI, M.A.C. Direitos humanos e especialização precoce: considerações metodológicas e filosóficas. In: MACHADO, A.A. (Org.). **Especialização esportiva precoce: perspectivas atuais da psicologia do esporte**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008. p. 109-128.

KUERTEN, G. **Guga, um brasileiro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2014. 384p.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. 6. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004. 160p.

LEITÃO, L.; PRADO, T. Zebra na Rio-2016: Djokovic chora o fim do sonho olímpico. **Veja.com**, São Paulo, 7 ago. 2016. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/esporte/zebra-na-rio-2016-del-potro-elimina-djokovic-na-estreia/>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

LEONTIEV, A.N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park, USA: SAGE, 1985. 417p.

LOPES, M.; SAMULSKI, D.M.; NOCE, F. Análise do Perfil Ideal do Treinador de Voleibol das Seleções Brasileiras Juvenis. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v.12, p.51-55, dez. 2004. Disponível em:  
<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/586/610>> Acesso em:  
01 jun. 2014.

LUCZINSKI, G. F.; ANCONA-LOPEZA, M. Psicologia Fenomenológica e a Filosofia de Buber: o encontro na clínica. **Estudos de Psicologia**. Campinas, SP, v. 27, n. 1, p.75-82, jan./mar.2010. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a09.pdf> >. Acesso em 23 mar. 2017.

LURIA, A.R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981. 346p.

MACIEL, L.H.R. **Construções e transições de carreiras no Esporte Profissional: um estudo com ex-atletas de alto rendimento**. 2015. 169 f. Tese (Doutorado em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade) – Departamento de Administração e Economia, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015. Disponível em: <[http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/10302/1/TESE\\_Construções%20e%20transições%20de%20carreiras%20no%20Esporte%20Profissional%20um.pdf](http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/10302/1/TESE_Construções%20e%20transições%20de%20carreiras%20no%20Esporte%20Profissional%20um.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2016.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. 5. ed. São Paulo: Edgar Blücher, 2000. 369p.

MALAFAYA, C.; TANI, G.; MAIA, J. (2015a). Prontidão motora. Uma revisão do conceito, operacionalização e sua aplicação no contexto escolar. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto, Portugal, n.1, p.99-114, abr. 2015. Disponível em: <[http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/RPCD\\_2015-1.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/RPCD_2015-1.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MALAFAYA, C.; TANI, G.; MAIA, J. (2015b). Abordagem empírica da noção de prontidão motora no contexto da disciplina de Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto, Portugal, n.2, p.78-95, ago. 2015. Disponível em: <[http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/2015-2/05.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/2015-2/05.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. 311p.

MARQUES, J.A.A.; KURODA, S.J. Iniciação esportiva: um instrumento para a socialização e formação de crianças e jovens. In: RUBIO, K. (Org.). **Psicologia do esporte**. Interfaces, pesquisa e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.125-137.

MARQUES, M.G. **Estudo Descritivo Sobre Como Adolescentes, Atletas de Futebol e Tênis de Porto Alegre Percebem a Psicologia do Esporte**. 2000. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2749/000281131.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 set. 2016.

MARQUES, R.; ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 225-242, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3580/1975>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

MASSUMI, B. A arte do corpo relacional: do espelho-tátil ao corpo virtual. **Galáxia**. São Paulo, n. 31, p. 05-21, abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016126462>>. Acesso em: 06 set. 2016.

MATSUBARA, E.S. GODOI, M.R. Os significados das práticas esportivas e recreativas nas associações nipo-brasileiras de Cuiabá e Várzea Grande (MT). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 10. n. 2. p. 87-97, 2011. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1796> >. Acesso em: 09 jul. 2016.

MELHEM, T.X. **O processo de formação de atletas competitivos sob a perspectiva fenomenológico-existencial**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-02052012-082446/en.php>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

MELO, V.A. Apontamentos para uma história comparada do esporte: um modelo heurístico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.24, n.1, p.107-20, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n1/v24n1a10.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

MENDES, A.K.; CARDOSO, F.L.; SACOMORI, C. Neurônios-espelho. **Revista de Neurociências**. Florianópolis, v.4, n.2, p. 93-99, mar./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/docentes/costamf/Costa\\_2008\\_PVE\\_hidrocefalia.pdf](http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/docentes/costamf/Costa_2008_PVE_hidrocefalia.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 80p.

MIRANDA, R.; BARA FILHO, M. **Construindo um Atleta Vencedor**: uma abordagem psicofísica do esporte. Porto Alegre: Artmed, 2008. 200p.

MORAES, L.C.C.A.; MEDEIROS FILHO, E.S. Expertise no esporte: desenvolvimento da excelência. In: SAMULSKI, D. **Psicologia do Esporte**: conceitos e novas perspectivas. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009. p.429-445.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. 224p.

MORAES, R. GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 04 Jun 2014.

MORENO, B.S. **A Relação Técnico-Atleta e sua influência no Desempenho Esportivo**. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2005. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_ca6414206f4146123b416e632685e6](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_ca6414206f4146123b416e632685e6)>

73>. Acesso em: 06 set. 2016.

MORGAN, W.J.; GUILHERME, A. Martin Buber et Frantz Fanon le Politique Dans L'éducation: Dialogue ou Rébellion. **Diogène**, v.1, n. 241, p. 35-57, jan./mar. 2013. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/274119538\\_Martin\\_Buber\\_et\\_Frantz\\_Fanon\\_Le\\_politique\\_dans\\_l%27education\\_dialogue\\_ou\\_rebellion](https://www.researchgate.net/publication/274119538_Martin_Buber_et_Frantz_Fanon_Le_politique_dans_l%27education_dialogue_ou_rebellion)>. Acesso em 19 set. 2016.

MORGAN, W.J.; GUILHERME, A. The Contrasting Philosophies of Martin Buber and Frantz Fanon: The political in Education as dialogue or as defiance. **Diogenes**, v. 61, n. 1, p. 28-43, feb. 2014. Disponível em:

<<http://dio.sagepub.com/content/61/1/28>>. Acesso em: 20 set. 2016.

NOGUEIRA, Q.W.C. Esporte Educacional: entre rendimento e Participação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 12-26, ago. 2014. Disponível em:

<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/viewFile/3372/4985>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

OLIVEIRA, V.; PAES, R.R. A Pedagogia do Esporte Repensando o Treinamento Técnico-tático nos Jogos Desportivos Coletivos. In: PAES, R.R. BALBINO, H.F. **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.63-77.

PAES, R.R. et al. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva infantil: as inter-relações entre dirigente, família e técnico. In: MACHADO, A.A. (Org.).

**Especialização esportiva precoce: perspectivas atuais da psicologia do esporte**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008. p. 49-65.

PURENOVIĆ-IVANOVIĆ, T.; POPOVIĆ, R. Somatotype of Top-Level Serbian Rhythmic Gymnasts. **Journal of Human Kinetics**. Katowice, Polônia, v. 40, p.181-187, Section III, Sports Training, mar. 2014. Disponível em:

<<http://www.johk.pl/files/10078-40-2014-v40-2014-20.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

QUEIROGA, M.R.; FERREIRA, S.A.; PEREIRA, G.; KOKUBUN, E. Somatotipo como Indicador de Desempenho em Atletas de Futsal Feminino. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**. Florianópolis, v.10, n.1, p.56-61, jan./fev./mar. 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/1980-0037.2008v10n1p56/3480>>. Acesso em: 02 set. 2016.

RAKOVIĆ, A.; SAVANOVIĆ, V.; STANKOVIĆ, D.; PAVLOVIĆ, R.; SIMEONOV, A.; PETKOVIĆ, E. Analysis of the elite athletes' somatotypes. **Acta Kinesiologica**. Tartu, Estônia, v. 9 n. 1, p. 47-53, sept. 2015. Disponível em:

<<http://www.actakin.com/PDFS/BR09S1/SVEE/04%20CL%2010%20AR.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

RAMOS, A. M.; NEVES, R. L. R. A iniciação esportiva e a especialização precoce à luz da teoria da complexidade-notas introdutórias. **Revista Pensar a Prática**.

Goiânia, v.11, n.1, p.1-8, jan./jul. 2008. Disponível em:  
<<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/1786/3339>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

REBUSTINI, F.; MACHADO, A.A.; BRANDÃO, M.R.F. Imediatismo e performance: incongruências na formação do jovem atleta. In: MACHADO, A.A. (Org.). **Especialização esportiva precoce: perspectivas atuais da psicologia do esporte**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008. p.67-83.

RECHIA, S; SILVA, E.A.P.C.; DOMINGUES, T.; DRULA, A.J.; SANTOS, K.R.V. As regras do jogo: reflexões sobre a produção científica na sociologia do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 23, n.3, p. 161-169, 2015. Disponível em: < <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/issue/view/354>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

RUBIO, K. O trabalho do atleta e a produção do espetáculo esportivo. **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona, Espanha, v. VI, n. 119 (95), 2002. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-95.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

RUBIO, K. **Esporte, educação e valores olímpicos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. 95p.

RUBIO, K.; MESQUITA, R.M. **Os Estudos Olímpicos e o Olimpismo nos Cenários Brasileiro e Internacional**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 162p.

SAMULSKI, D. **Psicologia do Esporte: conceitos e novas perspectivas**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009. 496p.

SANTANA, W.C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R.R.; HERMES, F.B. (Org.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-22.

SANTOS, F.M. A Importância da Afetividade no Processo de Ensino e Aprendizagem como Mediadora da Práxis Educativa no Ensino Superior. **Revista UNI**, Imperatriz, MA, ano 2, n.2, p.111-122, jan./jul. 2012. Disponível em: <[http://www.unisulma.edu.br/Revista\\_UniEd2\\_Santos7.pdf](http://www.unisulma.edu.br/Revista_UniEd2_Santos7.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2016.

SANTOS, F.J.L.D.; LOPES, H.M.; RODRIGUES, J.J. Relação entre a Percepção dos Treinadores de Jovens Futebolistas e o Comportamento de Instrução e dos Atletas em Competição. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**. La Rioja, Espanha, v. 11 n.1, p. 59-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Fernando\\_Santos36/publication/289211714\\_RELACAO\\_ENTRE\\_A\\_PERCECAO\\_DOS\\_TREINADORES\\_DE\\_JOVENS\\_FUTEBOLISTAS\\_E\\_O\\_COMPORTAMENTO\\_DE\\_INSTRUCAO\\_E\\_DOS\\_ATHLETAS\\_EM\\_COMPETICAO/links/568a4df108aebccc4e19eafa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Santos36/publication/289211714_RELACAO_ENTRE_A_PERCECAO_DOS_TREINADORES_DE_JOVENS_FUTEBOLISTAS_E_O_COMPORTAMENTO_DE_INSTRUCAO_E_DOS_ATHLETAS_EM_COMPETICAO/links/568a4df108aebccc4e19eafa.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2016.

SANTOS, R.M. Os Discursos sobre a Mulher: entre o sagrado e profano. **OPSIS, Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos Culturais**. Catalão, GO, vol. 6, p.58-67, 2006. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/download/9313/6405?journal=Opsis> >. Acesso em: 05 ago. 2016.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e Performance Motora**: uma abordagem da aprendizagem baseada na situação. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 416p.

SIEKANSKA, M.; BLECHARZ, J.; WOJTOWICZ, A. The Athlete's Perception of Coaches' Behavior Towards Competitors with a Different Sports Level. **Journal of Human Kinetics**. Katowice, Polônia, v.39; n.1, p.231-242, dec. 2013. Disponível em: <<http://www.degruyter.com/view/j/hukin.2013.39.issue-1/hukin-2013-0086/hukin-2013-0086.xml>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SILVA, M. C. Contribuições de Martin Buber para uma Antropologia Autêntica e Simples. **Revista de Magistro de Filosofia**. Anápolis, ano VII, n. 14, p. 53-68, jul.-dez. 2014. Disponível em:< <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2014/10/Contribui%C3%A7%C3%B5es-de-Martin-Buber-para-uma-antropologia-aut%C3%AAntica-e-simples-%E2%80%93-M%C3%A1rio-Correia-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

SOUZA, S.R.; SERPA, S.; COLAÇO, C.; CANATO, T. A percepção de atletas de diferentes categorias do futebol sobre o comportamento dos treinadores: comportamento percebido e ideal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.23, n.2, p.155-170, abr./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/262809\\_v23n2a06.pdf](http://www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/262809_v23n2a06.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2016.

STAKE, R.E. **Pesquisa Qualitativa**: Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso-Artmed, 2011. 263p.

STIGGER, M.P. **Esporte lazer e estilos de vida**: um estudo etnográfico. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 259p.

STIGGER, M.P. Relações Entre o Esporte de Rendimento e o Esporte da Escola. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.103-134.

STIRLING, A.E.; KERR, G.A. Abused athletes' perceptions of the coach-athlete relationship. **Sport in Society**: Cultures, Commerce, Media, Politics. Londres, Inglaterra, v. 12, n. 2, p.227-239, mar. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/17430430802591019>>. Acesso em: 04 set. 2016.

STIRLING, A.E.; KERR, G.A. The perceived effects of elite athletes' experiences of emotional abuse in the coach-athlete relationship. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**. Abingdon, Inglaterra, v. 11, n. 1, p. 87-100, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2013.752173>>. Acesso em: 04 set. 2016.

SWANN, C.; MORAN, A.P.; PIGGOTT, D. Defining elite athletes: issues in the study of expert performance in sport psychology. **Psychology of Sport and Exercise**.

Amsterdã, Holanda, v. 16, n. 1, p. 3-14, jan. 2015. Disponível em: <<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3417&context=sspapers>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

TANI, G.; BASSO, L.; CORRÊA, U.C. O ensino do esporte para crianças e jovens: considerações sobre uma fase do processo de desenvolvimento motor esquecida. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.26, n.2, p.339-50, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/40339/S1807-55092012000200015.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: Reunião Anual da ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

TRALCI FILHO, M.A. ARAUJO, S.E.C. As possíveis relações entre os feminismos e as práticas esportivas. In: RUBIO, K. (Org). **As Mulheres e o Esporte Olímpico Brasileiro**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.17-41.

TSUKAMOTO, M.H.C.; NUNOMURA, M. Iniciação Esportiva e Infância: Um Olhar Sobre a Ginástica Artística. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, SP, v. 26, n. 3, p. 159-176, mai. 2005. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/iniciacao-esportiva-infancia-um-olhar-sobre-ginastica-artistica/>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

TUBBS, N. The Spiritual Teacher. **Jornal of Philosophy of Education**. Oxford, UK, v. 39, n. 2, p. 287-317, may. 2005. Disponível em: <<http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umnh/aphilosophia/educaci%C3%B3n%20filosofia/chapter5.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

TUBINO, M.J.G. **Dimensões sociais do esporte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 95p.

TUBINO, M.J.G. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999. 67p.

VARGAS, A. **Esporte e Realidade**: conflitos contemporâneos. Rio de Janeiro: Shape, 2006. 161p.

VARGAS, A. (Coor.). **Desporto e tramas sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. 207p.

VIEIRA, L.F.; VIEIRA, J.L.L.; KREBS, R.J. O Ensino dos Esportes: uma abordagem desenvolvimentista. In: PAES, R.R.; BALBINO, H.F. **Pedagogia do Esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.41-61.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VILANI, L.H.P. **Liderança situacional e a relação treinador-atleta em diferentes categorias da base do tênis de mesa nacional**. 2004. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/821/Lideranca-situacional-II-e-a-relacao-treinador-atleta-em-diferentes-categorias-de-base-do-tenis-de-mesa-nacional>>. Acesso em: 06 set. 2016.

WEIBERG, R.; GOULD, D. **Foundations of sport and exercise psychology**. 6. ed. Champaign, USA: Human Kinetics, 2015. 664p.

WEINECK, J. **Treinamento Ideal**. 9. ed. Barueri, SP: Manole, 2003. 740p.

WYLLEMAN, P.; DE KNOP, P.; SLOORE, H.; AUWEELE, Y.V.; EWING, E.M. Talented athletes' perceptions. **KinSi**. Liubliana, Eslovênia, v.8, n.2, p.59-69, jul./dec. 2002. Disponível em: <[http://www.kinsi.si/upload/clanki/51288\\_077.pdf](http://www.kinsi.si/upload/clanki/51288_077.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.

ZEFERINO, J. C.; BARLETTO, M.; SALLES, J.G.C. A Participação de Mulheres no Esporte Universitário: um campo de disputa. **Movimento**. Porto Alegre, v.19, n.02, p.11-30, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/24008>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

ZIMMERMANN, A.C.; MORGAN, J. The Possibilities and Consequences of Understanding Play as Dialogue. **Sport, Ethics and Philosophy**. London, v. 5, n.1, p. 46-62, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17511321.2010.511250>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

ZUBEN, N.A.V. Introdução. In: BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução, introdução e notas de: Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2006. p. 5-42.

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com o atleta

Pre-interview Questionnaire

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Gênero: (  ) Masculino (  ) Feminino  
 Tempo de prática dentro da Modalidade: \_\_\_\_\_  
 Número de horas de treino semanal: \_\_\_\_\_  
 Principal resultado da carreira: \_\_\_\_\_  
 Idade de Ingresso na modalidade: \_\_\_\_\_  
 Número de treinadores na carreira: \_\_\_\_\_ Tempo de treino com treinador atual: \_\_\_\_\_

1. Como se caracteriza a sua relação com o seu treinador?
2. Existe espaço para uma discussão ou questionamento de alguma posição do treinador? Que impacto isso tem na sua relação com ele? De que forma percebe a reação do seu treinador quando as lesões limitam o treino ou a competição?
3. Percebe que treina ou compete melhor a partir de determinada atitude do treinador? Como o treinador manifesta satisfação e insatisfação nos treinos e nas competições? A forma como você age interfere na maneira como o treinador se comporta?
4. No momento da competição, a postura do treinador se mantém a mesma dos treinos? Acha que a forma como ele reage nas competições pode influenciar o seu desempenho?
5. Você mudaria a relação com o seu treinador? Acha que alguma mudança iria lhe auxiliar a melhorar seu desempenho ou ter melhores resultados? Uma relação mais dialógica teria melhores resultados?

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com o treinador

Pre-interview Questionnaire

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino  
 Gênero dos atletas da equipe que é responsável: ( ) Masculino ( ) Feminino  
 Formação Acadêmica: ( ) não ( ) sim - curso: \_\_\_\_\_  
 Principal resultado da carreira: \_\_\_\_\_  
 Principal resultado da carreira foi com o atleta participante da pesquisa:  
 ( ) sim ( ) não  
 Tempo de trabalho na modalidade: \_\_\_\_\_  
 Tempo de trabalho com o atleta da pesquisa: \_\_\_\_\_  
 Foi atleta da modalidade: ( ) não ( ) sim – Quanto tempo: \_\_\_\_\_  
 Como era a sua relação com o seu treinador: ( ) boa ( ) ruim  
 Ela influencia o seu perfil e a sua atuação profissional ( ) não ( ) sim  
 Percebe que repete atitudes do seu treinador ( ) não ( ) sim  
 Características do atleta que mais lhe chamam à atenção \_\_\_\_\_

1. Como você se descreveria como treinador e como caracteriza a sua relação com o seu atleta? Restrições ao treino, como lesões, refletem na sua relação com ele?
2. Abre espaço para uma discussão ou uma opinião do atleta sobre aspectos gerais do treino? Como reage a algum questionamento do atleta? Quando questionado, percebe que isto causa algum impacto na sua relação com ele?
3. Você mudaria a relação com o seu atleta? Acha que alguma mudança iria auxiliar a melhorar o desempenho ou resultados do seu atleta?
4. Como percebe seus feedbacks nos treinos e nas competições? Nota alguma alteração no comportamento do atleta a partir de determinado feedback? A postura do atleta muda a partir de determinada atitude sua? Por quê?
5. No momento da competição, a sua postura se mantém a mesma dos treinos? Você acha que a forma como reage nas competições pode influenciar o desempenho do seu atleta? Qual o significado das vitórias e conquistas do seu atleta para você?

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **TREINADOR E ATLETA: SIGNIFICADOS DE UMA RELAÇÃO NA APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ESPORTIVO DE ALTO RENDIMENTO À LUZ DA TEORIA DE BUBER**, proposta por Michelle Guiramand, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o significado da relação treinador-atleta na aprendizagem e proficiência esportiva do atleta de alto rendimento de modalidades esportivas individuais sob a ótica do Eu-Tu e Eu-Isso de Buber. A sua participação é voluntária e não obrigatória e consistirá em responder a uma entrevista com perguntas abertas realizadas pela pesquisadora, não existindo riscos relacionados à sua participação.

A entrevista será gravada e realizada em local privativo, não sendo obrigatório responder todas as questões. Você poderá interromper a entrevista quando desejar. As informações obtidas na pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a sua participação e identidade está assegurado, podendo a qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento.

A sua participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por escrito (TCLE). A assinatura do TCLE será realizada em duas vias, permanecendo uma delas com o participante e outra com a pesquisadora.

Os dados da entrevista e as análises poderão ser divulgados anonimamente em publicações, em artigos científicos, em apresentações de eventos científicos e na própria tese de doutorado. Sua participação nesta pesquisa não implicará lucros ou prejuízos de qualquer espécie e nem prevê nenhum desconforto.

Qualquer dúvida pode ser esclarecida com a pesquisadora Michelle Guiramand pelo telefone (51) 999564844 ou via e-mail: michelle.guiramand@pucrs.br e/ou com o

orientador da pesquisa, Prof. Dr. Alexandre Guilherme, pelo telefone (51) 33538239 ou via email: alexandre.guilherme@pucrs.br.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações. Saliento que sua participação é voluntária e não acarreta ônus ou benefício direto. Contudo, é válido ressaltar que os participantes desta atividade estarão contribuindo indiretamente para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do RG de número \_\_\_\_\_, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido/a de todos os aspectos constantes neste termo e eventuais dúvidas.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria Acadêmica  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [proacad@pucrs.br](mailto:proacad@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br/proacad](http://www.pucrs.br/proacad)