

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
CAMPUS BAIXADA SANTISTA

JOÃO VITOR CRUZ

**A COMPREENSÃO DE ENSINAR PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ATUANTES EM ACADEMIAS DE GINÁSTICA**

Santos

2024

JOÃO VITOR CRUZ

**A COMPREENSÃO DE ENSINAR PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA ATUANTES EM ACADEMIAS DE GINÁSTICA**

Texto de defesa apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, *campus* Baixada Santista.

Linha de Pesquisa: Ciências humanas, sociais e saúde.

Orientador: Prof.Dr. Rogério Cruz de Oliveira.

Santos

2024

Ficha catalográfica elaborada por sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

J58ac CRUZ, JOÃO VITOR .  
A COMPREENSÃO DE ENSINAR PARA PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES EM ACADEMIAS DE GINÁSTICA.  
/ JOÃO VITOR CRUZ; Orientador ROGÉRIO CRUZ DE  
OLIVEIRA; Coorientador . -- Santos, 2024.  
80 p. ; 30cm

Dissertação (Mestrado - Pós-graduação  
Interdisciplinar em Ciências da Saúde) -- Instituto  
de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São  
Paulo, 2024.

1. academias de ginástica. 2. educação física. 3.  
docência. I. CRUZ DE OLIVEIRA, ROGÉRIO , Orient. II.  
Título.

CDD 610

## RESUMO

O ensinar se constitui como cerne de uma proposta educativa em Educação Física, no entanto, a mercantilização das práticas corporais no contexto das academias de ginástica parece limitar a proposta. Posto a problemática, o estudo teve como objetivo analisar a compreensão de ensinar para professores de Educação Física atuantes em academias de ginástica e compreender os desdobramentos da compreensão de ensinar dos mesmos na sua prática profissional. O trabalho foi submetido ao comitê de ética sob CAAE nº 59384222.6.0000.5505 e todos os participantes assinaram um Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Trata-se de uma pesquisa descritiva com caráter qualitativo, que busca elucidar questões particulares de determinado contexto. O estudo foi desenvolvido em uma academia de um bairro emergente em Santos - SP. Participaram 4 profissionais de Educação Física que assinaram o termo de consentimento, sendo três homens e uma mulher. Como critérios de inclusão os participantes deveriam trabalhar apenas na profissão, não atuar em modalidades coletivas no estabelecimento e possuir mais de 18 anos. Para produção de dados, utilizou-se a observação participante que na linha de Geertz (1989) considera-se importante não só olhar, mas vivenciar essa realidade com os atores. Além disso, foi utilizado a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados. Foi utilizado um diário de campo para anotar a dinâmica das aulas a partir de um roteiro de observação que para fins deste estudo abarcou observar os conteúdos e suas respectivas estratégias metodológicas. As entrevistas foram feitas no último mês de observação após convite e aceite dos participantes. Os professores trabalhavam em duas modalidades de aula: o Treinamento Personalizado [TP] – máximo 3 alunos/hora - e a Musculação Plus [MP] - até vinte alunos independente do horário. A compreensão do ensinar para professores das academias de ginástica está ligada aos conceitos de formação, sociabilidade e produtividade que dão nome às respectivas características desse ponto do estudo. Os conceitos atrelados ao ensinar podem remeter perspectivas do ensinar mais críticas, no entanto, algumas dinâmicas de aula atravessaram, também, nuances tradicionais. Com base nos dados, em relação às possibilidades de ensino, é possível vinculá-las à disponibilidade da academia, disponibilidade dos alunos, treinamento profissional e disponibilidade do professor. Ambos serviços da academia aparentam se legitimar principalmente dentro do paradigma biomédico de produção de saúde que pode considerar ou não particularidades dos alunos. As relações de trabalho, marcadas pelos papéis que o palco das academias de ginástica pode apresentar influenciam os vínculos consolidados. É possível que os vínculos possam contribuir para mobilizar o ensinar a uma perspectiva mais emancipatória, no entanto, o prognóstico é que estes por si só não são

capazes de possibilitar sozinhos essa mobilização. Mais do que isso, fatores como a formação profissional e melhores condições de trabalho soam importantes, esta segunda parece contrastante com os caminhos que a indústria do *fitness* tem tomado.

**Palavras-chave:** academias de ginástica, educação física, docência.

## ABSTRACT

Teaching constitutes the core of an educational proposal in Physical Education, however, the commodification of bodily practices in the context of gyms seems to limit the proposal. Given the problem, the study aimed to analyze the understanding of teaching for Physical Education teachers working in gyms and understand the consequences of their understanding of teaching in their professional practice. The work was submitted to the ethics committee under CAAE n° 59384222.6.0000.5505 and all participants signed a Free and Informed Consent Record. This is descriptive research with a qualitative nature, which seeks to elucidate particular issues in a given context. The study was developed in a gym in an emerging neighborhood in Santos - SP. Four Physical Education professionals participated and signed the consent form, three men and one woman. As an inclusion criterion, participants should only work in the profession, not work in collective modalities in the establishment and be over 18 years old. To produce data, participant observation was used, which in line with Geertz (1989) considers it important not only to look, but to experience this reality with the actors. Furthermore, the structured interview was used as a data collection instrument. A field diary was used to record the dynamics of the classes based on an observation script that for the purposes of this study included observing the contents and their respective methodological strategies. The interviews were carried out in the last month of observation after invitation and acceptance from the participants. The teachers work in two class types: Personalized Training [PT] – maximum 3 practitioners/hour - and Plus Workout [PW] – up to twenty practitioners regardless of the time. The understanding of teaching for gym teachers is linked to the concepts of training, sociability and productivity that give name to the respective characteristics of this point of study. The concepts linked to teaching can refer to more critical teaching perspectives, however, some class dynamics also crossed traditional nuances. Based on collected data, in relation to teaching possibilities, it is possible to link them to gym availability, practitioners availability, professional training and teacher availability. Both gyms services appear to be legitimized mainly within the biomedical paradigm of health production, which may or may not consider the practitioners particularities. Work relationships, marked by the roles that the gym stage can present, influence consolidated bonds. It is possible that bonds can contribute to mobilizing teaching towards a more emancipatory perspective, however, the prognosis is that these alone are not capable of enabling this mobilization alone. More than that, factors such as professional qualification and

better working conditions sound important, the latter seems to contrast with the paths that the fitness industry has taken.

**Keywords:** gyms, physical education, teaching.

## AGRADECIMENTOS

*Independente da área, creio que se dedicar profundamente a um estudo acadêmico no fundo trata-se muito de nós mesmos, no meu caso, felizmente falar de mim é falar muito da minha mãe e pai: Dona Cida e Seu Waldir. Tenho a sensação que de uma maneira peculiar consegui devolver para eles o que eles esperavam como de um filho no que se diz a valores e conquistas, mas talvez divergindo um pouco do idealizado por eles em termos de forma. Antes mesmo de nascer, conscientemente ou não, acredito que eles já batalharam (e muito) para eu ser o que sou hoje. O que sou hoje muito se dá por seus cuidados que me deram não só condições estruturais, mas modos de ser no mundo que considero únicos e fundamentais para o sucesso de minha trajetória.*

*Agradeço também ao meu orientador Prof. Dr Rogério Cruz de Oliveira, não só pela orientação, mas pela inspiração e sabedoria que adquiri por meio do diálogo com ele ao longo desses anos. Assim, ele se tornou um exemplo para mim de um bom acadêmico, orientador e professor (que pude visualizar mais de perto e mais longe), mas também uma referência de modos muito nobres de se posicionar como coordenador, tutor, pai e companheiro em situações que vi mais brevemente, em momentos situacionais.*

*Agradeço a Camila pela sensibilidade em sua atuação profissional que me proporcionou um espaço leve de escuta e autoconhecimento, o qual embasou muitas escolhas sábias que fiz antes e durante a escrita deste trabalho. De forma semelhante agradeço a Maria Clara, que também através de seu trabalho foi persistente para que eu passasse por essa fase sem negligenciar o autocuidado.*

*Agradeço ao meu irmão Matheus e a minha cunhada Geovana, por acreditarem no meu potencial me proverem um refúgio familiar em meio a “correria” ao longo do processo.*

*Agradeço aos meus familiares pelo e apoio por terem colaborado positivamente para que eu vivenciasse ambientes e experiências onde o amor em muito prevaleceu em meio às diferenças, constituindo meu caráter.*

*Agradeço a minha companheira Isabella por escolher caminhar ao meu lado com uma amorosidade imensurável durante essa trajetória, nos momentos mais árduos e nos momentos agradáveis.*

*Agradeço meu fiel amigo Jesus pelo companheirismo incessante em todas áreas da vida ao longo desses anos todos que considero um divisor de águas na minha vida desde a graduação quando nos conhecemos.*

*Agradeço a todos professores que me lecionaram ao longo da vida expandindo minhas possibilidades de acesso ao conhecimento. Em especial a professora Maria Cristina, a qual através da sua didática - pela primeira vez que me foi significativo e ainda na infância - experimentei possibilidades críticas do conhecer, o que fomentou a minha busca contínua pela superação dos marcadores sociais, desde cedo e a partir da minha própria história.*

*Agradeço aos amigos de infância e adolescência que me incentivaram e incentivam a ser minha melhor versão, independente do momento de vida ou posição ocupada.*



*Agradeço aos "personais" João Pedro, Gustavo e Matheus pela camaradagem em meio aos prazeres e infortúnios da vida profissional fitness em "alta performance", possibilitando certo lugar de fala na escrita do estudo.*

*Agradeço aos colegas de turma que compartilharam e impulsionaram minha formação como professor em meio às vivências da graduação, em especial às minhas amigas Daniela e Beatriz que apoiam e apoiaram toda essa trajetória com muito companheirismo.*

*Agradeço ao Prof. Dr. Alan Camargo Silva não só por ser uma referência em produzir muitos trabalhos de meu interesse, mas também pela inspiração em seu modo de ser na academia que muito me motivou neste percurso.*

*Agradeço a CAPES pelo financiamento do estudo.*

*Agradeço aos professores da pós-graduação e alunos que não só expandiram minhas fronteiras do conhecimento, mas que me contribuíram para continuar fazendo isso sempre.*

*Agradeço aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa Sociocultural em Educação Física (GEPSEF-UNIFESP) pelo incentivo e pela potencialidade dos conhecimentos compartilhados, desde a Iniciação Científica até a Dissertação de Mestrado.*

*Agradeço ao coordenador da empresa que serviu como campo do estudo. Além de "dividir sala" como colega em outro momento, ele se mostrou um amigo muito solícito para que tudo acontecesse.*

*Agradeço a todos os voluntários que cederam um pouco de suas vidas e seus ensinamentos para contribuir com a pesquisa de uma forma tão hospitalar que tornaram essa experiência muito mais agradável.*

*Agradeço ao Prof.Dr.Vinicius Terra e ao Prof.Dr. Heitor Pasquim pelas ricas contribuições feitas ao estudo como membros da banca de qualificação do trabalho.*

*Agradeço de antemão à Profa.Dra Marina Guzzo, ao Prof. Dr. John Koumantareas e ao Prof.Dr. Vinicius Terra pelo aceite de convite para compor a banca de defesa da dissertação e por suas futuras contribuições.*

Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam.

(Paulo Freire)

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
3.1 Surgimento e ascensão das academias de ginástica.....	20
3.2 Educação, cultura e academias de ginástica.....	23
<b>4 MATERIAL E MÉTODOS .....</b>	<b>28</b>
4.1 Tipo de estudo e abordagem .....	28
4.2 Aspectos éticos.....	28
4.3 Campo do estudo.....	28
4.4 Critérios de seleção da população e amostra do estudo.....	28
4.5 Produção de dados .....	29
4.6 Análise de dados .....	31
<b>5. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>35</b>
5.1 Aproximação do campo .....	35
5.2 Panorama geral.....	38
5.3 <i>Treinamento Personalizado</i> .....	41
5.4 <i>Musculação Plus</i> .....	43
<b>6 RESULTADOS.....</b>	<b>45</b>
6.1 Concepções de Ensino .....	45
6.2 Possibilidades de Ensino.....	56
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>8 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Meu ingresso na Universidade Federal de São Paulo se deu em 2017, sobre isso, pode-se dizer que eu já me identificava de certa forma com o curso, mas a instituição em questão foi a última das minhas opções e no final a escolhida por uma questão de proximidade. O ramo do fitness já era do meu interesse, pois gostava de musculação desde adolescente, esse entusiasmo curiosamente foi se esmaecendo aos poucos ao conhecer outros projetos, práticas corporais e possibilidades de atuação.

Ainda no primeiro ano, fui convidado a participar da primeira gestão do Centro Acadêmico de Educação Física, nela fui encarregado da coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão que afetou fortemente minhas escolhas, pois ampliou meus interesses profissionais, pessoais e políticos. Dentre outras tarefas, cabia a essa coordenação divulgar alguns projetos vigentes no *campus* para os estudantes do curso conhecerem e participarem. Dessas atividades, as reuniões periódicas do Grupo de Estudo e Pesquisa Sociocultural em Educação Física coordenado pelo Prof. Dr. Rogério Cruz de Oliveira me chamaram atenção. Por acaso ou não, me interessei pelo tema escolhido, então além de divulgar, eu compareci na reunião em questão.

Desde então, passei a frequentar o grupo e aprender significativamente com os colegas e coordenador, inclusive, sob a orientação deste último, desenvolvi no segundo ano uma Iniciação Científica. O trabalho se deu na temática do *fitness* em diálogo com as ciências humanas recebendo o título de “Percepção do papel de professor para profissionais de Educação Física recém-formados atuantes em academias de ginástica”. Nesse mesmo rumo, meu Trabalho de Conclusão de Curso foi elaborado e recebeu o título “Concepções de corpo em academias de ginástica: uma revisão de escopo” (CRUZ, 2021). Tanto ele quanto a Iniciação Científica mencionada foram publicadas posteriormente ocupando um espaço valoroso na minha trajetória como um todo. – (CRUZ, BATISTA, OLIVEIRA, 2022; CRUZ e OLIVEIRA, 2021).

Em paralelo a isso, no primeiro ano da graduação, em meio as divulgações também fui convidado a participar do projeto Artística Ginástica, orientado pelo Prof. Dr. Conrado Gandara Federeci. Esse projeto tinha a proposta de trabalhar a modalidade de Ginástica Artística a partir de uma perspectiva mais lúdica. Tive o prazer e oportunidade de apresentar esse projeto no IX Fórum Internacional de Ginástica para Todos em 2019, ocorrido na UNICAMP e no Sesc Campinas.

Essas três imersões me fizeram **incorporar** diferentes culturas, já parafraseando Jocimar Daolio, no meu *eu fitness* que sutilmente foi (re)aparecendo de forma gradativa no final da graduação. Tive a oportunidade de revivê-lo durante a pandemia de Covid-19 no estágio, prescrevendo treinos *online* sob supervisão dos professores responsáveis. Também tive a oportunidade de trabalhar com a elaboração de treinos de forma presencial em um conhecido Studio de *personal trainer* em Santos. Neste momento me vi muitas vezes no “**não-lugar do professor**” denunciado pelo Prof. Dr. Roberto Furtado em sua dissertação de mestrado (FURTADO, 2007), mas também percebi que dentro do “não-lugar” existem possibilidades mais ampliadas, tal qual apontara minha Iniciação Científica em menor grau.

Agora, para além de ouvir, neste empreendimento busco **inscrever** essas relações, inspirado nas palavras de Clifford Geertz, autor que defende a etnografia como o melhor método para tal. Paralelamente a isso, fui convidado a publicar meu TCC numa coletânea nomeada de “Corpo e Práticas Corporais em Academias de Ginástica”, junto do meu orientador Rogério e colega Mayara, inauguramos o primeiro capítulo. O organizador da obra Prof. Dr. Alan Camargo Silva em seu trabalho na coletânea (SILVA, 2022) acredita que “investigações culturais” dentro das academias – suponho que esta proposta de mestrado entre neste escopo - podem trazer diversas reflexões do ser-pesquisador/ser-professor intra e extra campo. A expectativa é gerar um material robusto em termos de **reflexividade** sobre o ser-professor e o ser-pesquisador dentro das academias de ginástica, tais quais de alguma forma eu já sentira e me inquietara antes mesmo de adentrar na graduação.

## 2 INTRODUÇÃO

Já fora sugerido que a Educação Física deve se colocar como área do conhecimento que demanda ciência para efetivar sua intervenção, que a vista de Bracht (2000) tem como problemática: “o movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem” (p.61). Ou seja, aqui se advoga que a reflexão sobre o movimento humano e suas objetivações culturais se orienta através do viés educativo (BRACHT, 2000). Portanto, não é surpresa que Paixão, Custódio e Barroso (2016) considerem o profissional distante do âmbito dos licenciados como professor, mas é curioso como essa docência no universo das academias de ginástica pode assumir fachadas, inclusive a de vendedor como denuncia Furtado (2007).

Para o autor, os personagens constituintes dos processos de ensino aprendizagem nas academias são em grande parte: professor-vendedor e aluno-cliente em um ambiente onde a mercadoria exerce a função de sedutora de atração e conquista. Inclusive, é possível que essas práticas se opunham à uma educação libertadora, segundo os termos Freireanos (Freire, 2002). Sendo mais específico, o oposto de uma docência libertadora seria um modelo educativo bancário, onde Freire (2002) coloca que:

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;  
o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;  
o educador é o que pensa; os educandos os pensados;  
o educador é o que diz a palavra; os educandos, os escutam docilmente;  
o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados. (p.82)

Nesta mão, é passível de observação que não necessariamente a figura do professor-vendedor apontado por Furtado (2007) deixa de ser uma entidade docente, e sim a mantém, porém, numa perspectiva disciplinadora que atende a priori interesses mercadológicos das academias. Portanto, na leitura de Freire (2002) os pressupostos educativos dos professores do contexto estudado por Furtado (2007) parecem ter como base um modelo bancário de educação. Neste arquétipo educativo, é possível identificar uma educação instrumental entre aluno e professor, onde para o segundo lhe é imposto passividade, ou seja, ao invés de estimular a transformação o professor passa estimular a capacidade de se adaptar ao mundo, à uma realidade de parcial que se afirma com os depósitos recebidos.

Tais depósitos não necessariamente acontecem somente nessa relação com os professores, parafraseando Daolio (1994) sabe-se que primordialmente no corpo se manifestam os valores de uma sociedade. Nesse sentido, contextualizando esse pensamento para o meio

aqui estudado, possivelmente diversos significados e valores existentes no universo das academias de ginástica já são incorporados pelos atores desse cenário.

A partir da fala de Foucault (2013) é possível perceber que esses valores intrinsecamente ligados à cultura do corpo têm como cerne um jogo de poder. Na perspectiva de Foucault (2013) as instituições sociais e os indivíduos que as compõem (re)produzem poder e dominação a depender da posição ocupada, construindo uma rede de relações em que esses papéis se alternam constantemente. Dentro dessa lógica, exploram-se possíveis horizontes onde o Profissional de Educação Física tem participado do jogo ao lado ou contra determinadas instituições que, em geral, exercem um domínio mais amplo. No contexto das academias de ginástica:

[...] as práticas corporais do universo fitness/wellness se mundializam por representar a cultura dominante no modo de produção capitalista que acompanha a venda de outras mercadorias, como peça de vestuário específico, máquinas, equipamentos e outros (FURTADO, 2007, p.20-21).

É válido destrinchar o entendimento que se tem do termo práticas corporais utilizado pelo autor supracitado, pois ele também será utilizado neste estudo, a partir do entendimento descrito a seguir. Seu primeiro uso se dá nacionalmente no trabalho de Fraga (1995), conforme atesta a revisão de Lazarotti Filho *et al.*, (2010) a partir daí os autores identificam certa difusão do tema entre autores ligados a ciências humanas sobretudo em periódicos da Educação Física, mas que também circulou por outras áreas. O termo possui semântica diversa conforme elencado pelos autores, bem como alguns não chegam a detalhá-lo, no entanto, é percebido que a maior parte dos significados busca principalmente problematizar os conceitos de atividade física e exercício físico, pois estes, podem se limitar a uma perspectiva enviesada unicamente pela física clássica, distanciando-se de aspectos subjetivos como os significados e sentidos atribuídos pelos praticantes e pela cultura corporal do movimento humano (FILHO *et al.*, 2010).

Assim, se as ditas práticas corporais são mundializadas pela e através da cultura dominante (FURTADO, 2007), não é de se surpreender que essa mundialização também acompanha um padrão de beleza, sobretudo, ocidentalizado, o qual se universaliza através dos veículos midiáticos (SILVA, 2001), que, por sinal, exercem influência dentro das academias de ginástica. No contexto brasileiro, por exemplo, percebe-se o quanto principalmente mulheres policiam seus corpos entre si para entrar nesse arquétipo (TEIXEIRA, FREITAS e CAMINHA, 2012; CORREIA e GOMES, 2018; FERMINO, PEZZINI e REIS, 2010).

Percebe-se que não só entre os alunos a objetificação é existente, como expõe os professores de academias em Ludorf e Ortega (2013) e Freitas *et al.*, (2014). Os autores

perceberem que não raramente os professores são expostos a desagradáveis cobranças referentes às suas disciplinas corporais, sugerindo a existência também de uma objetificação do docente. (LUDORF e ORTEGA, 2013; FREITAS *et al.*, 2014). Diante dessas pressões, não é raro que, visando atender determinado padrão, profissionais de Educação Física, inclusive, vestem a carapuça ao atribuir esforços extenuantes em seus corpos associando tal ato como um caminho a esse padrão (SILVA e FERREIRA, 2017; SILVA e FERREIRA, 2018).

Tendo vista a conjuntura, Batista e Rossit (2014), embasadas em Meirieu (2002), defendem que a aprendizagem não é feita por decisão dos outros: as pessoas devem desejar o processo e o fazer por prazer. Essa declaração desafia a proposta das academias de ginástica que, como foi mostrado, é um ambiente onde muito se está e se performa através de decisão dos outros. Esses “outros” que na perspectiva Foucaultiana contemplam tanto os atores sociais dentro da microfísica das academias, como os componentes institucionais por eles representados (FOUCAULT, 2013).

Assim, acreditamos que a autonomia é a chave para lidar com os regimes de verdade escancarados pelo autor acima (FOUCAULT, 2013) - dentro e fora das academias de ginástica - que é consolidada a partir do momento que existe uma educação dialógica. Nesta, homens e mulheres percebem a partir da sua própria condição de seres humanos autônomos, inacabados e condicionados capazes de intervir no mundo. Por isso, a seguir, vale destrinchar os pressupostos da Educação Libertadora destacados no começo desse texto, que se apresenta aqui como uma espécie de antagonismo a regimes de verdade coercitivos exibidos a pouco, que parecem permear o ambiente das academias com certa numerosidade (CRUZ, BATISTA E OLIVEIRA, 2022).

Embora principalmente em Freire (2019) ocorre a utilização de “nomenclaturas dialéticas”, a análise das relações de poder a partir de lógicas múltiplas elucidadas por Foucault (2013) acaba por se relacionar aos postulados Freireanos: na verdade, esses possuem um nível de profundidade teórica além que ultrapassa maniqueísmos. Isso porque para Freire (2002) a contradição entre opressores e oprimidos advém de uma lógica de desumanização, para fazer sentido essa proposição, é necessário explicar o que o autor entende como *humano*.

De acordo com o autor, homens e mulheres conseguiram ultrapassar a vida no *suporte*, que para o autor é: “o espaço, restrito ou alongado a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio” (p.50). Portanto, os animais se mantiveram muito mais na linha do suporte, onde seu comportamento se justifica ao pertencimento a determinada espécie do que neles próprios.



A vida no suporte para Freire (2002) não implica linguagem, postura ereta e sobretudo mãos, condições que possibilitaram a transformação do *suporte* em *mundo* e por consequência a vida em existência. Dessa forma, homens e mulheres passam a se constituir como: “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e indignidade” (FREIRE, 2002, p.51).

Logo, a possibilidade do ser humano ajuizar-se no mundo não o torna somente capaz de grandes feitos e desgraças (FREIRE, 2002), mas como se configurar em agentes destes processos se constituindo como oprimidos ou opressores. Em Freire (2019) percebemos que é obviamente interessante às lógicas opressoras sua própria manutenção não só para beneficiar exploradores, mas também naturalizar a exploração como algo normal, tolhendo a característica superadora da humanidade em algo distante do que a espécie se mostrou capaz. Dessa maneira, não é incomum os ditos oprimidos aderirem a situação favoravelmente as situações opressoras vislumbrando estar em uma posição benéfica da situação, principalmente quando a educação não é libertadora (FREIRE, 2019).

Pensando nas academias de ginástica, essa abordagem pedagógica parece potente, mas um tanto desafiadora: como ter relações não objetificantes de ensino num ambiente onde professores e alunos têm seus corpos objetificados? Destarte que, de acordo Oliveira Junior (2018), a objetificação é quase literal, já que (curiosamente não só na musculação, como se pode pensar inicialmente) há uma preferência do trabalho muscular em determinados segmentos corporais a depender de como os estigmas de gênero e sexualidade são interpretados pelos praticantes.

Em vista disto, Batista e Rossit (2018) consideram que uma das chaves para educação transformadora é diversificar os conteúdos de trabalho, na contramão da segmentação dos mesmos. É interessante pensar se uma “desfragmentação corporal” dentro das academias de ginástica não encaminha uma educação neste sentido, ou vice versa. Diferente do professor vendedor apontado por Furtado (2007), Oliveira Junior (2018) considera o docente mais próximo de um tipo “negociador”, pois este negocia com seus alunos comportamentos relativos à sua corporeidade<sup>1</sup>.

Entre professores “transformadores”, “negociadores” e “vendedores”, sabe-se que em território nacional existe uma tendência de crescimento no que se diz a produção de trabalhos

---

<sup>1</sup> Corporeidade é vista por Ferreira (2013, p.499) citado por Oliveira Junior (2018, p.3) como um conjunto de manifestações simbólicas da existência corporal, devidamente contextualizado no tempo histórico e no espaço social”. Logo, percebe-se que antes de negociar com os professores os alunos já negociam consigo mesmo.

oriundos das ciências humanas nas linhas de corpo e academias de ginástica / saúde e academias de ginástica, a exemplo do estudo de Cruz, Batista e Oliveira (2022), cujo autor e orientador dessa dissertação - além de uma colega colaboradora - elaboraram com interesse em semear mais estudos na temática. Antes disso, em Cruz e Oliveira (2021), já abordamos a problemática educativa da academia que ainda se encontra/encontrava tímida, apesar da emergência do diálogo das ciências humanas com este ambiente reportado acima.

Se na publicação acima trabalhamos a partir do entendimento dos próprios atores em campo para elucidar a problemática, no presente momento, não seria diferente e talvez fundamental para que o estudo possa se consolidar com mais notoriedade. É possível justificar esse cuidado primeiramente a partir da tese de Oliveira (2010), que através da etnografia buscou observar aulas de Educação Física de uma determinada escola e compreender as dinâmicas relacionais entre cultura, sociabilidade e a disciplina em questão. Ainda que não tenha sido objeto de estudo principal do autor a priori, debruçar-se sobre a prática pedagógica do professor encarregado das aulas acabou sendo não só sendo impactante, mas uma das chaves para se compreender os objetos estimados pelo estudo de Oliveira (2010), visto que, a abordagem do professor engendra parte das dinâmicas sociais e pedagógicas da escola ao passo que solidificou nas aulas de EF uma “periferia da quadra”, em que:

a “periferia” da quadra, ao ser determinada pela prática pedagógica não-diretiva do professor, pela compreensão discente de que a EF constitui um tempo e espaço menos rígido do processo educacional e por toda a rigidez escolar existente, acabou por permitir uma rede de sociabilidade que, em seu horizonte, operou para reforçar o modelo. Conseqüentemente, tal círculo vicioso fez com que o conformismo ressoasse nas aulas de EF (OLIVEIRA, p.170, 2010).

Destaca-se que um trabalho a respeito da Educação Física Escolar não deve ser utilizado em sua totalidade para compreender relações pedagógicas numa academia de ginástica, porém, vale lembrar que os profissionais de educação nos dois contextos são pertencentes à mesma área - mesmo possuindo formação e locais de atuação divergentes - permitindo extrapolações. Ludorf e Ortega (2013) alertam como esses ambientes não raro podem exigir mais de juventude e descontração do profissional atuante das academias do que um compromisso pedagógico. Nessa linha, Silva (2023) retrata que transformações na indústria do fitness fizeram com que academias imersas em determinados modelos de gestão tercerizem o trabalho pedagógico do professor no estabelecimento. Na conjuntura apresentada por Silva (2023), o professor responsável pelas aulas da academia perde espaço para aplicativos que geram treinos prontos ou os realizam a partir de profissionais externos à academia, cabendo ao professor local predominantemente um papel apassivador de responder dúvidas dos alunos ao decorrer de suas práticas corporais.

Dito isso, essa situação nos leva a refletir se os problemas da não-diretividade<sup>2</sup> apontados nas aulas de Educação Física escolar de Oliveira (2010) também não se manifestam no meio das academias, evidentemente a partir de diferentes causas e particularidades, por isso uma comparação mais cautelosa.

Assim, compreendendo o ensinar pela perspectiva dos “ensinadores”, é possível analisar em que medida o profissional se vê ou não metido dentre um reforçador de possíveis conformismos manifestados pelos alunos. No caso de Oliveira (2010), essas designações em muito são alimentadas por estereótipos sobre o esporte difundido pela mídia e aqui aparentemente muito por uma visão maniqueísta de corpo já citada acima, presente principalmente em veículos de comunicação.

Contudo, não se ignora a precarização que estes profissionais podem vir a sofrer, independente de anseios mais ou menos coerentes com a proposta que a Educação Física tem para os professores empregados neste lócus. Acerca disso, Furtado (2007) pioneiramente nos mostra contradições sobre a organização do trabalho vivida pelo profissional nas academias e o desdobramento para sua identidade profissional. Nesta linha, “compreender a compreensão” a partir de um olhar “de perto” passa ser importante também quando fazemos coro a Freire (2019), pois pensando em relações opressoras de trabalho, essas, não casualmente coincidem com um status de desumanização já descrito.

Assim compreender como os profissionais do ramo lidam com essas prováveis pressões ocupacionais é um possível caminho para não se apassivar diante do tema academicamente e alimentar outras discussões, visto que, para o próprio autor (FREIRE, 2019): “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado de uma sociedade opressora? (p.42).

Nessa perspectiva, através de uma revisão narrativa, Santos e Meirelles (2021) mostram a plausibilidade da epistemologia freireana em intervenções na saúde. Dentro do universo do esportivo a respeito do futebol, o trabalho de Silva e Oliveira (2021) nos traz que a uma concepção pedagógica inovadora é valorosa para se trabalhar a modalidade de forma ampliada no contexto do terceiro setor. Lotti e Oliveira (2016) sistematizaram proposta semelhante no contexto da natação em que o planejamento das aulas foca em aspectos técnicos e conhecimentos prévios do aluno de maneira pendular, a depender de como o processo de ensino

---

<sup>2</sup> Para Snyders (1978), a não-diretividade contribuiu para repensar o viés autoritário da pedagogia tradicional. No entanto, a abdicação do mestre, faz com que a autonomia e liberdade dos alunos seja paradoxalmente comprometida, pois a ausência de proposição em relação às diferenças e potencialidades de determinado grupo o torna difuso, fazendo com que as possibilidades individuais se sobressaiam, podendo reproduzir modelos excludentes já existentes no capitalismo.

acontece. Já Corrêa, Silva e Paroli (2004) verificaram que métodos de ensino que provêm mais liberdade aos alunos tendem a apresentar mais resultados no futebol de salão. Toledo, Guerra e Oliveira (2019) inclusive identificaram que propostas pedagógicas ampliadas são potenciais demandas de praticantes do Kung Fu.

Frente ao exposto, a problemática do estudo consiste em: Qual a compreensão de ensinar para professores de EF atuantes em academia de ginástica? E como essa compreensão se desdobra na sua prática profissional? Elucidando esses aspectos, acredita-se possível destrinchar as performances didáticas supracitadas no cenário. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo:

- Avaliar a compreensão de ensinar para professores de Educação Física atuantes em academias de ginástica;
- Compreender as possibilidades de ensino na conjuntura;

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Surgimento e ascensão das academias de ginástica

Através de Bertevello (2006), pode-se perceber o processo de reconhecimento das academias de ginástica como instituição organizada da sociedade civil em território brasileiro se deu através da organização de sindicatos administrativos referentes à categoria. A propósito, as primeiras iniciativas de reivindicar a institucionalização formal do estabelecimento contemplavam outras práticas corporais sem relação direta com a Ginástica:

1980: Neste ano funda-se a Associação das Escolas de Natação do Estado de São Paulo - AENESP que por sua vez originou, em 1988, a Associação Profissional dos Estabelecimentos de Cultura Física do Estado de São Paulo - APECFESP. Em 1989, esta última entidade reformulou-se como Sindicato dos Estabelecimentos de Esportes Aquáticos e Terrestres do Estado de São Paulo – SEEAATESP (BERTEVELLO, 2003, p. 6.5).

Como visto no próprio nome desta primeira associação, em sua fase embrionária, as academias ainda possuíam uma prática corporal único como “carro chefe”, embora, ainda no período, algumas academias já mesclavam a oferta de práticas corporais, tendência que se repetiu nas associações e sindicatos antes de serem unificados (BERTEVELLO, 2003).

Em 1999, em âmbito nacional surge a Associação Brasileira de Academias – ACADBRASIL que formalizou a organização institucional da mesma em território nacional de forma mais específica. Em paralelo, ao passo que as academias vão se configurando como estabelecimento comercial, não demora para que teorias administrativas fossem estudadas e aplicadas no contexto, a exemplo do pioneiro livro de Saba (2006) que propõe alternativas para liderança e gestão neste meio.

Adiante a respeito da lógica organizacional das academias contemporaneamente, Furtado (2009) nos mostra os três estágios de desenvolvimento da instituição. Em um primeiro momento, as academias tinham um caráter mais rústico, fortemente influenciados pela cultura do halterofilismo difundida ao longo mundo pela mídia pelo campeonato Mr. Olímpia e os filmes de Arnold Schwarzenegger (FURTADO, 2009). O autor ainda nos mostra que o modelo de gestão adotado no período era caracterizado pelo empirismo, já que os gestores mantinham seus estabelecimentos pelo amor à prática do halterofilismo. Isso direcionou o estabelecimento para consolidar a ginástica de academia como prática corporal seu produto principal posteriormente (FURTADO, 2009).

Já o segundo estágio, é marcado por mesclar afinidade com área do halterofilismo dos proprietários junto a uma mescla com a inserção de tecnologias administrativas, visando o lucro tendo início a partir dos anos de 1980 (FURTADO, 2009). O Halterofilismo, que carregava um

viés mais competitivista na ótica de muitos profissionais e competidores passa a ser substituído pela “musculação”, está que começa a ser praticada e promovida por mulheres, inclusive a cantora *Madonna*, ostentando seu corpo malhado, torna-se uma garota propaganda (FURTADO, 2009).

Ainda embasado no autor em questão (FURTADO, 2009), no contexto brasileiro, destaca-se que o período acompanha em território nacional uma acentuação das transformações neoliberais favorecendo as importações inclusive pelas academias. Os estabelecimentos passam a importar material de maior valor agregado, bem como tecnologias de gestão e organização trabalho gerando competitividade das empresas entre si, formando conglomerados empresariais no ramo que visam principalmente o lucro, conjuntura que incide diretamente na atuação pedagógica dos professores no espaço (FURTADO, 2009). Este último estágio, agora conta com a alta concorrência entre as empresas e a “promoção” dos alunos de academia para o status de “cliente” de forma que a atuação profissional do docente entra no contexto da acumulação flexível (FURTADO, 2009).

Na interpretação de Furtado (2009), a acumulação flexível é um conceito elaborado a partir da interpretação do modelo de produção toyotista que dialoga com as academias na medida que o profissional precisa tomar decisões rápidas e bem fundamentadas a fim de garantir que o cliente seja seduzido para continuar consumindo na sua empresa em específico. Para isso, não é de surpreender que o profissional passa a ser encarregado de usar e abusar dos aparelhos refinados e recursos tecnológicos, bem como dos modelos administrativos protocolizados objetivando vender (FURTADO, 2009). Assim, é incipiente que o profissional passará a absorver novas atribuições em suas aulas o que irá constituir o seu (não) lugar como professor no espaço, empregando termos da dissertação do próprio autor (FURTADO, 2007).

Quando Flores e Toledo (2022) documentam esses aspectos históricos do desenvolvimento das academias, elas identificam também as das ditas modernizações das práticas corporais, dos aparelhos e dos docentes descritas acima, dando ênfase nas suas influências internacionais. Tais inovações, ainda que tragam equipamentos ou fins diferentes não parecem desvanecer a base de conhecimento o objetivo principal comum entre elas:

a formação humana e seu desenvolvimento global. O desenvolvimento do corpo e suas formas passaram por uma revolução a partir da chegada do Método Cooper, a aeróbica se inclui nesse contexto, passou-se a olhar para a atividade física como a melhor coisa do mundo. Todos queriam fazer “Cooper”. Com as influências norte-americanas e seus programas de sucesso do aerodance e do Workout, academias de ginástica se tornaram um palco para o culto da promoção da boa forma e atividade física (TOLEDO e FLORES, 2022, p.33)

Sendo assim, as autoras apontam que os “*booms*” podem se transformar em determinados imperativos aos professores responsáveis os levando a buscar incansavelmente

reciclagens de suas aulas (FLORES e TOLEDO, 2022). Um dos casos nacionais mais simbólicos desta circunstância é observado nessas autoras citadas acima, e explorado detalhadamente por Gomes, Chagas e Mascarenhas (2010), é o produto *Body System*. A marca neozelandesa *Les Millis* foi configurada no Brasil e na América Latina com esse nome. Para os autores, a primeira patente da indústria *fitness* difundida em território nacional tem como premissa a racionalização e padronização das práticas corporais através de tecnologias informacionais e administrativas que tem como consequência o esvaziamento da figura docente deste meio (GOMES, CHAGAS e MASCARENHAS, 2010).

Em Roble, Rodrigues e Lima (2015) percebe-se que o refinamento tecnológico dos aparelhos visa o aumento do lucro, através de um efeito “chamariz” já que os clientes associam a suposta praticidade oferecida que são associadas pelas propagandas da academia a símbolos de juventude, beleza e saúde. Lovisolo (2006) já alertou para inconsistências desses estereótipos paradoxalmente crescentes na sociedade brasileira. Mas não só em nível simbólico a tecnologia se associa à produtividade, mais recentemente, Furtado (2022) explora como esses investimentos têm se estruturado para aumentar a produtividade dos estabelecimentos em âmbito material.

Ao contrário do que se pode pensar, essa incorporação tecnológica não facilita o trabalho do professor responsável pelas aulas no estabelecimento e sim a intensifica já que agora um profissional atende uma demanda maior de alunos no mesmo tempo/espaço (FURTADO, 2022). Para além disso, o autor mostra como essa lógica afeta outras práticas corporais inseridas no contexto: se antes os planos contemplavam separadamente a adesão em uma prática, atualmente existe a tendência da comercialização das mesmas em um mesmo plano. Isso porque, com o oferecimento de outras práticas fora do espaço da musculação, a produtividade é espiralizada, na medida em que a modalidade mais praticada contribui para desafogar o ambiente (FURTADO, 2022).

Vale destacar que por mais que exista incorporação de novos modelos de desenvolvimento das academias, certas culturas parecem resistir ao fenômeno, ou se reconfiguram a partir de novas mudanças. Mesmo com a estruturação de novos modelos de *fitness* percorridos a seguir, praticantes assíduos adeptos ao culturismo conhecidos como *bodybuilders* seguem frequentando o espaço. Inclusive em Machado e Fraga (2022) e Sabino, Luz e Carvalho (2010) percebeu-se que certos saberes compartilhados pelos *bodybuilders* são muito próprios dos pertencentes e entusiastas deste *modus* de vivenciar o fitness que ainda assim de alguma forma impactam e são impactados pelas sociabilidades ali existentes. No escopo da utilização dos esteróides anabolizantes, por exemplo, percebe-se em Machado e

Fraga (2022) que esta não só é inerente, mas o primeiro passo para se formar nesta subcultura das academias de ginástica. Já em Sabino, Luz e Carvalho (2010), existe a percepção que a cultura alimentar dos praticantes legitima o significado de determinadas práticas e valores do grupo. Brito e Chaves (2022), por outro lado, apontam que dentro deste próprio grupo, embora em teoria resista a novas tendências do *fitness*, ele não é hegemônico: no estudo em questão, mulheres culturistas parecem ser obrigadas a transgredir determinados simbolismos dado a elas dentro e fora das academias. Nessa esteira, o presente trabalho parte de uma leitura que considera possível o professor nesse contexto se alinhar com perspectivas docentes mais tradicionais ou transformadoras muito a depender da sua relação com a cultura do local e dos praticantes. Essa pode ter trejeitos de etnocentrismo ou alteridade, as quais os autores serão melhor apresentados no capítulo seguinte. No entanto, seria negligente atribuir determinada responsabilidade unicamente ao profissional: aqui defende-se também que as relações de mais ou menos “coloniais” das academias dos proprietários com os funcionários possam influenciar a perspectiva docente performada. E como mostra Silva (2023), contribuindo para elucidar a complexidade do problema apresentado no estudo bem como as possíveis respostas dadas a ele, essas relações potencialmente predatórias de empresa-funcionário neste contexto - não coincidentemente - têm como plano de fundo toda uma conjuntura política, social e econômica que podem reforçar a exploração do trabalhador em geral.

### 3.2 Educação, cultura e academias de ginástica

Conforme Goldenberg (2002), as academias de ginástica, são mais do que um espaço constituído por uma diversidade de aparelhos e pessoas que exercitam corpos, a instituição é permeada por uma diversidade numerosa de relações sociais e identidades, constituindo um ambiente que protagoniza e expõe particularidades de nossa sociedade de forma geral. Em Silva (2014) percebemos como variados comportamentos emergem através de performances corporais, essas que produzem e reproduzem valores da sociedade muito a depender da conjuntura que se coloca. No caso narrado (SILVA, 2014), é mais evidente como o perfil socioeconômico de distintas academias etnografadas pelo autor possibilitam convergência de certos significados traçados entre os grupos, mas também divergências culturais (SILVA, 2014). Logo, transpor o que Geertz (1989) entende como cultura é perfeitamente factível neste debate, já que o autor vai defini-la como uma teia de significados tecido por determinados grupos sociais. Assim, sendo as academias de ginástica estabelecimentos perpassados pelo conceito de cultura proposto por Geertz (1989), entende-se que os significados incorporados por atores sociais de um estabelecimento em X conjuntura socioeconômica podem reverberar os



significados de um estabelecimento de um outro Y inserido numa conjuntura díspar. Tratando do professor de Educação Física imerso nessa conjectura, o ponto, em si, não é discutir categorizar de forma burocrática ou sistemática o papel desempenhado ali e sim analisar a partir de quais nuances ocorrem o saber. Gusmão (1997) embasada em Galli (1993) coloca que o saber se refere a uma dimensão social holística que tem capacidade de ir do caos à ordem, passível de ser construído e desconstruído a partir das concretudes da experiência e da vivência.

Seguindo o raciocínio exposto e ainda embasado na mesma autora (GUSMÃO,1997) percebemos que os significados constituídos em meio ao saber que conectam os agentes sociais, não são sólidos e são passíveis de provocação. Essa possibilidade de provocação é passível de ser efetuada por diferentes grupos e culturas, assim a educação é a “movimentação” dessa teia na medida que a movimentação visa estabelecer certo controle da existência social (GUSMÃO, 1997). À medida que a educação, considera a existência do “Outro” – e sua cultura - não como um ser inferior, mas como alguém que parte de diferentes graus de consciência, considera-se que a educação abraça o conceito de alteridade, este que é um princípio nobre das Ciências Humanas e Sociais. Na perspectiva de Oliveira e Daolio (2007) o conceito pode ser incorporado em pesquisas etnográficas em Educação Física ou até mesmo em outras ferramentas qualitativas de coleta de dados, podendo nos levar a compreensão ampliada de determinados tópicos interessantes a área, o que pode ser colaborativo para proporcionar práticas docentes mais horizontalizadas.

Anteriormente em sua obra Daolio (1994) ainda retrata mais especificamente que essa relação do Profissional de Educação Física com o “Outro” permeia sobretudo os significados atribuídos ao corpo dos alunos e professores. Para o autor acima (Daolio, 2007), inspirado em Mauss (1974), o corpo ainda é o primeiro contato do ser humano com o mundo, portanto, o principal mecanismo de interação com a sociedade, assim, agir sobre o corpo implica agir sobre a sociedade e seus significados.

Assim, o professor, como um educador, ou perturbador da cultura nos termos de Gusmão (1997) tem possibilidades de “perturbar” também essa cultura do corpo. Assim, pensando na pedagógica transformadora de Freire (2002), temos de maneira geral dois contextos. Em um, é possível que esse saber seja totalmente colonizado pelo professor que a partir da sua perspectiva e autoridade fará seus próprios depósitos naquele gesto. Por outro lado, o professor pode compartilhar seu saber com o aluno e juntos procurarem novas possibilidades para o mesmo.

Destaca-se, além disso, que o professor não é o único que pode influenciar nessa dinâmica cultural. Le Breton (2004), traz o enfoque dessa produção de significados no corpo e

através do corpo a partir de diversas instituições e movimentos culturais que podem tanto confluir ou divergir padrões hegemônicos constituídos a partir da difusão da indústria cultural. Ou seja, a partir da herança cartesiana do pensamento ocidental que um corpo bom é um corpo maquinizado - distante da perenidade e das manifestações “orgânicas” - diversas instituições passam oferecer soluções para o suposto problema (LE BRETON, 2004), inclusive, as próprias academias de ginástica podem ser nisso incluídas.

Nessa esteira, Foucault (2013) coloca que instituições como as academias em questão, não agem como um grande *Leviatã* e sim agem minuciosamente congregando os próprios agentes sociais em diferentes posições, para deixar os sujeitos disponíveis a exercer essas pressões ora a colocá-los na posição de sofrê-las. Como já dito, em Cruz, Batista e Oliveira (2022) é visível como a literatura retrata a maneira que essas pressões são performadas por diferentes personagens no cenário e que os profissionais de Educação Física devem se atentar a elas. Assim, através da perspectiva de Foucault (2013) é possível compreender que a subjetividade dos agentes sociais em meio aos ditames existe, logo, os mesmos podem agir diferentemente desses ciclos de poder. Pois assim, paradoxalmente o ambiente das academias de ginástica passa a ser um ambiente que reproduz certas imposições, mas que cria sujeitos dotados de identidades, essas que a literatura mostrou capazes inclusive redirecionar o sentido dessas forças opressora - ainda que o imperativo de corpo cartesiano predomine (CRUZ, BATISTA e OLIVEIRA, 2022). Portanto, mais do que considerar a cultura em prol de uma alteridade, é necessário pensar “pedagogicamente” de que maneira acontece esse movimento, por isso, fazemos coro a Freire (2002) para compreender as formas de intervenção nas academias, pois acredita-se que a partir de tantas pressões a autonomia desenvolvida pelo educando em qualquer contexto torna-se importante para que o mesmo possua uma constituição cultural mais autêntica de seu corpo.

Assim, o autor lança mão dos conceitos de Educação Bancária e Educação Libertadora, a qual a primeira, tem como premissa transferir o conhecimento de forma que o aluno seja uma tábula rasa incapaz de reconhecer ou opinar no processo, apenas cumprir e reproduzir fielmente o que é mandado (FREIRE, 2002). Em oposição, a segunda, diz respeito a uma educação construída em conjunto, onde professor e aluno participam do processo a qual o conhecimento de ambos é compartilhado constituindo novos atos cognoscentes. Para a efetuação que isso ocorra de maneira assertiva, o autor lança mão de alguns princípios, por ora, considera-se importante principalmente o princípio do inacabamento: nele, o educando e professor não são tábulas preenchidas ou vazias, e sim, pessoas com determinado repertório, os quais um repertório não é limitante para o outro e juntos podem o transformar em novas direções

(FREIRE, 2002). Esse princípio tem consonância direta com os autores da antropologia social do corpo ou que a trazem para Educação Física e com o objeto de estudo, pois que lugar senão as academias que se busca constantemente transformações corporais? Por quantas vezes essas transformações não são supostamente oferecidas mercadologicamente por outras empresas e instituições?

A respeito desses dilemas, baseado em Silva e Ferreira (2020), percebemos novamente que muito da “educação corporal” recebida pelos professores ao longo da vida, pode-se refletir em sua atuação pedagógica no contexto das academias. Os autores consideram que os conceitos de estética e saúde são demasiadamente impactantes na vida e na atuação dos mesmos, alertando para possíveis “estetizações da saúde” ou “saudetização da estética”, portanto, as ditas imposições ou os objetivos dos alunos são moldáveis e multifacetados (SILVA e FERREIRA, 2020). Ainda que bem intencionadas, é importante identificar se essas modulações acontecem numa perspectiva de alteridade ou se numa perspectiva mais etnocêntrica e o mais importante como se foi dito acima: qual é a posição do aluno e professor diante desses ditames supostamente benéficos, existe autonomia para escolha por parte de ambos?

Algumas perspectivas neste sentido já são propostas na literatura, não escondendo certos imbrólios que a mesma pode enfrentar, mas também de alguma maneira superar, a respeito de Baptista (2006) ou de Assis *et al.*, (2022). Estudos que analisam a temática a partir da educação libertadora de Freire são escassos, o que justifica o referencial teórico interessado, por enquanto em tom mais interpretativo do que propositivo. Assim, no que cabe aos próximos capítulos é discutir se os profissionais, intuições envolvidas tem algum diálogo com as tais possibilidades transformadoras, seu respectivo contexto e o que isso representa a Educação Física.

Pois assim, em nossa linha, a concepção ensino dos professores nas academias de ginástica deve se dar numa perspectiva que se entenda o processo educativo como prioridade, este que de maneira horizontal coloque os conhecimentos de professor e aluno em diálogo ou em confronto, sem negar a existência de atritos e conexões da cultura corporal de ambos com o universo cultural das academias. Como produto dessa perdurável equação, temos a significação conjunta do movimento, espera-se que essa significação se configure em prol do desenvolvimento da *autonomia*. Dessa maneira, os sujeitos são mais capazes de transformar as condições de *suporte* em *mundo* aumentando suas possibilidades de resistência ou a assimilação dos imperativos que incidem sob seus corpos.

Assim, no que cabe aos próximos capítulos é discutir se os profissionais e instituições

envolvidas têm algum diálogo com as tais possibilidades transformadoras, seu respectivo contexto e o que isso representa a Educação Física.

## **4 MATERIAL E MÉTODOS**

### **4.1 Tipo de estudo e abordagem**

O estudo se configurou através da abordagem qualitativa, o qual segundo Trivnõs (2008) tem como proposta conhecer e descrever eventos de determinado contexto que nesta pesquisa mais especificamente envolve o ato de ensinar no contexto das academias de ginástica. Junto a isso, o estudo foi considerado como tipo descritivo, a qual para Minayo (2011) tem como proposta descrever questões particulares de determinado contexto a exemplo das motivações, aspirações, atitudes e valores produzidos nas relações sociais. Acerca do objeto pesquisado, “ensinar em academias de ginástica”, destaca-se que o tema em si tem relação com o universo de significados exemplificado acima pela autora (MINAYO, 2011), e que para extraí-los, foi necessário ferramentas muito específicas que fogem da lógica da operacionalização de variáveis.

### **4.2 Aspectos Éticos**

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo sob CAAE nº 59384222.6.0000.5505 e todos os participantes assinaram um Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

### **4.3 Campo do estudo**

Mediante autorização concedida, a pesquisa de campo foi desenvolvida em uma academia situada em Santos-SP, no bairro Ponta da Praia. Para fins de preservação de identidade da mesma e de seus frequentadores, será utilizado o pseudônimo “Boa Forma” para se referir ao estabelecimento.

### **4.4 .3 Critérios de seleção da população e amostra do estudo**

Participaram do estudo 4 (quatro) professores de Educação Física da academia “Boa Forma” que atuavam, à época, especificamente em espaços de ginástica da academia, onde se eram prescritos e realizados treinos individuais a partir dos seguintes critérios de inclusão:

- Atuar apenas como profissional de Educação Física.

Em contrapartida, a participação da pesquisa é anulada a partir do enquadramento nos seguintes critérios de não-inclusão:

- Atuar em outra profissão;

- Trabalhar em sessão de aulas coletivas;

A não-inclusão de participantes que porventura atuassem em outra profissão foi colocada como critério, pois acreditamos que a dedicação em outro vínculo empregatício possa fazer com que o professor trate o seu trabalho na academia ou até a própria pesquisa de forma marginal, o que consideramos não ser contributivo para este escopo de estudo. Junto a isso, a conduta de excluir voluntários que ministram aulas coletivas na academia foi realizada porque esse ambiente de aula carrega muitas divergências em relação ao ambiente dos demais professores, assim demandaria do estudo uma complexidade maior do que esperamos discorrer no momento. Esses outros professores, responsáveis por orientar as práticas corporais no salão de musculação da academia são alocados em dois serviços diferentes que possuem propostas diferentes que serão melhor descritas a seguir.

<b>Quadro 1: PERFIL DOS PARTICIPANTES</b>					
Pseudônimo	Idade	Formação	Gênero	Experiência em EDF	Experiência em Academia
Ana	23	UNIFESP (bacharel)	Feminino	Alongamento Lombalgia	Estágio em Musculação na rede pública e privada Estágio em Natação na rede privada
Leandro	25	UNIFESP (bacharel)	Masculino	Iniciação Esportiva Iniciação Científica Avaliação e Medidas Malabares	Estágio em Musculação na rede privada e pública
Caio	22	UNIFESP (bacharel)	Masculino	Extensão Interprofissional em Saúde Extensão com Esportes Coletivos Lazer Iniciação Esportiva	Estágio em Musculação
Nathan	25	UNIMES (bacharel)	Masculino	Estágio em Natação/Futebol/Pilates na rede pública	Professor de academia e Studio de <i>Personal Trainer</i>

				Professor de Hidroginástica em ONG Estágio com Treinamento Funcional na Praia	
--	--	--	--	--	--

Fonte: dados do estudo.

#### 4.5 Produção de dados

Para fins de produção de dados utiliza-se a observação participante e a entrevista semiestruturada. Uma observação participante, de acordo com Minayo (2011), não consiste em apenas observar determinado contexto:

observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. (MINAYO, 2011, p. 155).

No entanto, é importante destacar a forma de fazer esta observação será norteadas a luz de Geertz (1989), para o autor essa “separação” feita a priori não significa aceitar quaisquer operacionismos os metodológicos, ou seja, não significa apenas observar e descrever as regras de uma determinada sociedade como ocorressem de forma sistemática. O autor ainda completa que a ferramenta mais apropriada para se fazer tal seria a etnografia que busca compreender as dinâmicas culturais de determinados grupos sociais (GEERTZ, 1989). Porém, ainda que adequada a definição acima, para se fazer valer o que foi dito logo no começo do parágrafo, esta deve perpassar alguns cuidados que serão detalhados a seguir. É de tamanha importância pontuar as ponderações feitas por Oliveira e Daolio (2007) a respeito da relação com a Educação Física e a Etnografia. Para os autores (OLIVEIRA e DAOLIO, 2007), houve a emergência de um crescente número de autores adeptos ao método ou inspirações dele, o que é positivo para a área, no entanto: “muitos trabalhos a época se constituíram através de uma mera descrição pura e simples do que ocorreu na coleta de dados, precedida por uma introdução teórica ao tema” (p.137). Por fim, afirma-se que esse trabalho se compromete a realizar uma observação participante, não de uma etnografia, mesmo que que características desta última foram incorporadas. Assim, os significados extraídos na observação evitaram uma perspectiva de análise antropológica etnocêntrica responsável por “coletar curiosidades do diferente”.

Para isso é necessário, é necessário não só tratar o diferente e sim vivenciar sua cultura com ele, ainda leitura de Geertz (1989) amparado em Max Weber o autor define se forma objetiva a cultura como: a teia de significados tecida pelos homens a cada dia. Assim, o pesquisador não adentra o território como uma espécie de fiscalizador, mas como “personagem” daquele cenário, fazendo coro a Goffman (1978). O que não significa que esse

personagem naturalmente será um nativo de forma mimética simplesmente por ter a autorização de frequentar o espaço. Portella (2012) dialogando com Geertz (1989) dirá que será possível conversar com o outro e por fim em algum momento tentar falar a língua deste, ainda que com sotaque. Em Goldenberg (2015) percebe-se que numa empreitada de cunho antropológico deve-se falar, pensar e sentir como os nativos estudados. Deste modo, passa a ser impossível separar o sujeito que observa do sujeito observado, pois nessa situação eles acabam constituindo uma relação de intersubjetividade, como declaram Oliveira e Daolio (2007) a partir da leitura de Geertz (1989).

Esse cenário configura uma “descrição densa”, isto é, uma diversidade de significados que passam a se emaranhar numa hierarquia, passível de uma interpretação (GEERTZ, 1989) de um observador que experimentou aquela realidade. No entanto, é necessário destacar a luz de Portella (2012) sob análise do mesmo autor que essa descrição nunca é de primeira mão, nela:

nunca chegaremos ao nativo “em si” Isto não significa falsidade ou irrelevância. Assim, a antropologia existe na descrição, no livro, na conferência, e dizer isso é entender que representação e “conteúdo substantivo” não têm comunhão plena (p.62).

Portanto, no caso do presente estudo, através do escopo metodológico proposto não se chegará num conceito absoluto do ensinar dentro da ótica das academias de ginástica, diretamente da ótica dos professores, e sim, de como ele é performado e interpretado a partir da ótica do pesquisador, após vivenciar a cultura daquele ambiente. Assim o sentido do fluxo social, ou seja, o dito ou não dito (GEERTZ, 1989) pelos atores estudados será captado para melhor se compreender o objeto do estudo, naquele contexto específico, este que possibilitará - talvez comparações - não generalizações para outros casos e sim generalizações dentro deste contexto.

Para isso tudo, Gusmão (1997) inspirada em Laplantine (1987) nos traz que cabe ao pesquisador, conforme o convívio em determinada cultura, ir construindo os caminhos de como se prosseguirá, já que segundo o princípio da Alteridade, cada cultura tem suas particularidades. Mas também semelhanças, assim como em Silva (2022) foi visível que as representações corporais e estigmas carregados pelo pesquisador tem ampla influência na relação com os atores em academias, que serão melhor desenvolvidas ao longo da apresentação dos dados.

Posto isto, a observação utilizará mais precisamente dois aspectos de natureza metodológica que são: a amostragem de tempo e as anotações de campo. A primeira se refere à escolha dos dias e horário de presença dos indivíduos envolvidos no fenômeno estudado (MINAYO, 2011). Neste enquadramento, temos o seguinte roteiro:



- Dinâmica das aulas
  - Conteúdo ministrado pelos professores;
  - Métodos utilizados para ministrar o conteúdo;
  - Estratégias para aplicar os métodos;
- Formas de organização social do tempo e do espaço;
  - Relação do ritmo da aula com o tempo;
  - Relação dos materiais e do espaço com as aulas
  - Distribuição dos alunos no espaço.

Em relação ao registro no diário de campo, estas são consideradas por Minayo (2011) como “todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo” (p.145). De modo mais convencional, utilizou-se um caderno para registrar acontecimentos e observações pertinentes à pesquisa depois do campo, ainda, um aparelho celular foi utilizado para anotações mais imediatas durante a observação, como as feitas em Silva e Ferreira (2018). Acredita-se improvável algum constrangimento causado pela utilização deste último recurso, já que existe autorização da academia para realização da pesquisa e os professores foram informados da realização desta. Em todo caso, o pesquisador esteve à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos mediante algum incômodo.

Além disso, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com os professores participantes, com o intuito de captar detalhes a respeito da docência nas academias que às vezes se manifestam no discurso e não se manifestam na prática ou vice e versa. Para Triviños (2008), a entrevista semiestruturada é uma das principais formas de coletar dados em pesquisa qualitativa, a qual parte de certos questionamentos básicos que contemplam o interesse da pesquisa.

O local de realização estava situado a poucos metros da academia a qual coincidentemente a Universidade em que o pesquisador desenvolveu o estudo possui espaços alugados, assim, mediante autorização, as entrevistas foram ali realizadas.

O roteiro de entrevista contempla perguntas gerais, buscando traçar o perfil dos participantes, e questões específicas, relacionadas aos objetivos do estudo, a saber:

Questões gerais:

1. Idade;
2. Gênero;
3. Experiência como professor de Educação Física;
4. Experiência como professor de Educação Física em academias de ginástica;

5. Outras experiências;
6. Formação acadêmica.

Questões específicas:

- 1- Concepção de Ensino;
- 2- Possibilidades de Ensino.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante consentimento dos participantes. Os professores da academia foram contatados pessoalmente para participar da entrevista nos últimos dois meses da observação participante. O convite foi feito inicialmente de forma presencial nos últimos dois meses da observação, tendo interesse do participante, seu número de telefone foi coletado para o agendamento do compromisso.

Em relação a forma de gravação, durante as entrevistas presenciais, o celular do pessoal pesquisador cumpriu essa função e gravou o conteúdo oralmente disponibilizado pelo entrevistado. A gravação foi iniciada após o entrevistado afirmar estar confortável e pronto para participar da entrevista. Feito isso, a gravação foi iniciada e o título da pesquisa relido, tal qual o roteiro da entrevista. O próprio pesquisador arcou com os custos de deslocamento para acessar o local da entrevista, próximo ao local de trabalho dos participantes, como explicado. Durante a entrevista, houve o cuidado para que no local só o pesquisador e o entrevistado participassem do diálogo, o que garantiu a confidencialidade das informações disponibilizadas. Esta privacidade foi mantida após a coleta, pois é garantido que só os pesquisadores terão acesso ao registro. As informações relatadas foram registradas em arquivo, feito isso, o áudio foi deletado imediatamente, já o texto redigido irá pendurar ainda por 5 anos após o término da pesquisa.

O escopo metodológico do estudo não previu intervenções que coloquem em risco a saúde dos participantes. Entretanto, poderia haver leve desconforto devido ao possível constrangimento de alguma questão da entrevista, o que não foi relatado pelos entrevistados.

#### 4.6 Análise dos dados

A partir dos dados coletados (tanto na observação participante quanto na entrevista) a análise do conteúdo das respostas dos professores foi feita através do estabelecimento de categorias não apriorísticas, que, para Campos (2004), emerge totalmente do contexto das respostas. Embasados no mesmo autor, a elaboração das categorias se deu por “[...] freqüenciamento ou quasi-quantitativa (repetição de conteúdos comuns à maioria dos

respondentes) ou por relevância implícita (tema importante que não se repete no relato de outros respondentes, mas que guarda em si, riqueza e relevância para o estudo)” (p.614).

Feito o estabelecimento das categorias, foi feita uma triangulação dos dados obtidos, os escritos da literatura sobre o tema e a vivência do pesquisador para discussão de todo material, ainda que conforme Triviños (2009) a imersão do pesquisador no campo e sua vivência tenha magnitude por si só no que se coleta e como se coleta. Vale destacar que alguns trechos do diário de campo e da entrevista sobre as dinâmicas sociais daquele contexto, ainda que não diretamente incorporados dentro de uma categoria, puderam ser utilizados a seguir para melhor ilustrar determinadas minúcias deste universo cultural.

## 5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

### 5.1 Aproximação do Campo

Antes de falar propriamente do campo é importante relatar a aproximação do mesmo. O contato com a Academia Boa Forma – reatando que assim será chamada a academia para fins de preservação das identidades – se deu por conveniência. A princípio a ideia seria realizar uma sondagem geral academias da região que dessem abertura para dialogar sobre uma possível autorização da coleta, por já ter feito estágio e trabalhado em uma academia com certa visibilidade na cidade, tive contato com profissionais experientes, portanto, as recomendações existiram e ocuparam o topo de prioridade desta lista. Duas delas foram contatadas inicialmente pelas redes, com essa facilidade tecnológica da modernidade, preferi antecipar do que chegar de repente e parecer invasivo. Uma das empresas não visualizou a mensagem, a outra me encaminhou para conversar com o dono em seu próprio perfil, o que me causou estranhamento, mas decidi acatar. Com a demora da resposta, decidi ser mais pragmático e já contatar um espaço que eu tinha expectativa de ser algo mais certo, mesmo que este seja relativamente distante, o que tornaria o campo levemente mais trabalhoso.

A suposta viabilidade se dá pois o coordenador da academia em questão também dividiu sala comigo no outro estabelecimento a qual mencionei que havia trabalhado. É de se imaginar que este meu vínculo com ele trouxe algumas implicações para pesquisa que serão desenvolvidas posteriormente. Após fazer explicar a pesquisa e fazer a dita solicitação para ele, o mesmo se mostrou bem disposto em contribuir, acredito que isso se deu por termos tido um bom vínculo dentro e fora de sala quando a dividíamos, relação que inclusive influenciou minha postura antropológica no campo e a maneira de como ali eu era visto. Não o suficiente, para minha surpresa ou não, com exceção de um, todos participantes do estudo pertenciam a mesma instituição que me formei como professor de Educação Física. Além do mais, nessa instituição também cursei o programa de Pós Graduação que me possibilitou realizar a dissertação. A surpresa não é tanta pois frequentemente essa academia procura estagiários da Universidade em questão, bem como os universitários também tendem a realizar seu estágio ali.

Um olhar menos aprofundado pode vir a desqualificar ou inviabilizar o estudo dada essas circunstâncias, alegando suposto conflito de interesse que afetaria os dados. No entanto, trazemos a partir de Velho (1978) que a uma ideia de uma atividade antropológica crítica não se configura simplesmente como “observar o diferente”. É necessário observar com ele, como já foi descrito, mas além disso, em Velho (1978) precisamente percebemos também como é

importante estranhar o familiar e se aproximar do diferente.

No entanto, o conhecer por si só me pareceu insuficiente para conquistar essa abertura - tanto do coordenador quanto dos funcionários - e na minha análise, o que atrelou o conhecer como um fator de abertura para confiança, na verdade foi o jogo antropológico em meio ao campo. Explico: Por mais que eu conhecesse e tivesse alguma amizade com alguns participantes o caminhar com um bloquinho e roupas esportivas - vestes comuns ao ofício de *personal* - pode transparecer, se não transpareceu uma semiótica de um “profissional fiscalizador ou de um “fiscalizador profissional”. Assim, por muitas vezes, senti uma necessidade paralela de não incorporar - nos olhos do coordenador - um suposto fiscalizador das condições de trabalho e na ótica dos professores evitei emular um profissional consultor de negócios que informaria ao coordenador os problemas do estabelecimento e dos professores.

Então, em determinados momentos, principalmente eu tinha que “dosar” o tanto que conversava com cada um dos agentes, bem como, evitar testemunhar assuntos mais “polêmicos” quando não fora chamado. Além disso, julguei necessário cautela para não invadir determinados espaços ou dinâmicas culturais de aula que não me era pertencente, curiosamente, ganhando a confiança e entendendo as particularidades. Em alguns momentos até fui incluído nesses debates como problemas pessoais de alguns alunos, rituais festivos de aniversário da academia e ser requisitado por professores para ficar de suporte na execução de exercícios livres quando estes treinavam no local fora do expediente. Tomando cada vez mais cuidado, ao passo que fui entendendo as dinâmicas, a minha movimentação se tornou mais fluida ali tornando possível a captação de momentos pertinentes a pesquisa.

Curiosamente, esse perfil de avaliador, dotado de determinada autoridade chegava no imaginário dos alunos também, alguns olhavam mais tímidos de canto como se eu os tivesse avaliando, outros já debochavam pedindo para eu dar “nota 0” a respeito de certo movimento ou anotar reclamações de condutas do professor professor. Havia um cuidado do coordenador em me apresentar a muitos alunos, principalmente no Treinamento Personalizado, que já tem uma característica mais intimista por si só, o que poderia considerar certo desconforto. Acredito também que o perfil socioeconômico do alunado fez com que minha presença causasse menos estranhamento, visto que percebi que era facilmente compreensível por eles o que significava a realização de um estudo por ali. Algumas vezes, inclusive, alguns alunos me abordavam para perguntar do meu estudo ou conversar sobre a pós-graduação que haviam realizado, em certo tom de respeito. Mas isso não era tão consensual, às vezes, fui abordado para tirar dúvidas, seja sobre cuidados corporais dos alunos, seja para auxiliar na execução dos exercícios. Na maioria das vezes, pontuava minha atuação ali e chamava um professor responsável, mas em algumas

vezes tive que incorporar parcialmente esse ofício docente – como na situação de monitorar a execução de exercícios livres por professores e alunos – assim legitimando certo espaço ali. Um dos professores em específico às vezes “brincava” como o fato de eu ser o segurança dele ou do estabelecimento, já que principalmente no começo minha tendência era de ficar mais distante do cerne das aulas. Suponho que essa associação em muito foi feita pelos meus marcadores físicos já que sou um homem alto, negro de pele parda e relativamente musculoso. A situação gerava algum constrangimento, mas não era demasiado, pelo fato de eu ter alguma intimidade com o professor. Além disso, esse episódio não foi tão frequente pois tendeu a se esmaecer com o tempo, acredito que muito pelo fato dos alunos em alguns momentos verem a brincadeira com enfadonha. Por outro lado, ocorreu que essa situação de certa forma abriu janelas para interações com os professores e alunos, mas é necessária reflexão em relação ao tanto que o pesquisador pode ou deve se submeter a situações piores em prol da obtenção dos dados em ambientes pressupostamente sociáveis como o das academias de ginástica.

Possivelmente se eu apresentasse outros fenótipos, as brincadeiras seriam diferentes, o que confirma a tendência apresentada por Silva (2022) quando afirma que o corpo do pesquisador e possíveis estereótipos atrelados a ele atravessam parte da coleta de dados, se tratando de empreitadas antropológicas em academias de ginástica. A consciência e o manejo disto foi fundamental para o desenvolvimento dos dados e o desenrolar do campo. Por fim, a minha (re)significação da minha performance como um “Avaliador” não coincidentemente cria a possibilidade de paralelos com os resultados que serão descritos futuramente, facilitando a compreensão do estudo e de parte da dinâmica cultural das academias.

Posto isso, houve o encaminhamento da documentação, onde uma das responsáveis pelo estabelecimento assinou o termo, que me autorizava iniciar a pesquisa no espaço. Com os documentos em mão, finalmente foi agendada a visita para academia, feita num dia ensolarado e pelo período da manhã, os funcionários foram avisados da minha presença ali, dito isso, detalharei mais profundamente as características do lugar. Do lado de fora da vitrine, ou até de dentro dependendo da “angulação”, e até do meu olhar como pesquisador no começo do campo, a academia Boa Forma se mostra como uma academia tradicional de bairro, que a partir do imaginário social pode ter significados diversos, desde um ambiente acessível e acolhedor até um ambiente tradicionalista congregando halterofilistas de longa data.

A fins de primeiro contato, considero que a academia em questão tem um viés *fordista* como aponta Furtado (2009), pelo menos em sua parte estética e estrutural, tradicionalismo este em questão que pode ser visto como motivo de orgulho para boa parte dos frequentadores e trabalhadores do local, ainda que se situe em um bairro de classe média em ascensão de Santos.

Isso é paradoxal, pois se postula a partir de Le Breton (2004) certa afinidade desta classe como produtos mais sofisticados, sobretudo, no campo da indústria da beleza, a qual as academias de ginástica podem ser facilmente alocadas. O que ocorre é: o orgulho não advém da rusticidade de alguns aparelhos, associando a algo mais “viril” como estimado por alguns frequentadores de academias dotadas de menor poder aquisitivo presentes em Silva e Ferreira (2017). Por outro lado, também, a ausência de sofisticidade dos aparelhos de musculação para ser compensada por produtos tecnológicos como monitores e acessórios modernizados de treinamento funcional<sup>3</sup>.

Conforme observado em campo, tal orgulho ou sensação de pertencimento provém do atendimento prometido e disponibilizado pelos “*Personais*” ou pelos *instrutores*, como podemos observar. O que parece ser diferente da tendência neoliberal associada ao toyotismo presente em grande parte das academias de rede, outrossim, ainda que o discurso não revele explicitamente, a metodologia estruturada pela academia nos dois serviços estudados possui nuances neoliberais que impactam nas possibilidades de docência e cuidado percebidas em campo e no discurso dos profissionais, que serão discutidos futuramente. Antes disso, mostra-se necessário elucidar como foi a descrição geral da academia, dos seus serviços, bem como dos atores envolvidos e o primeiro contato com o campo nesta respectiva ordem.

## 5.2 Panorama Geral

Como dito brevemente a pouco a academia Boa Forma é uma academia localizada em um bairro de média em ascensão localizada no estuário de Santos em que suas proximidades há predominantemente escolas, residências, comércios e não muito à frente museus marítimos, um cais de pesca e uma grande peixaria da região. A academia conta uma recepção logo na entrada em que duas a três recepcionistas trabalham num espaço já dentro das salas de fitness delimitado por um espaço de mais ou menos 2,5m quadrados. A recepção possui dois computadores os quais as recepcionistas entram em contato com o aluno, marcam e remarcam as aulas. Às vezes é comum que uma das recepcionistas presentes apresentem a academia para visitantes, e ofertem os serviços da academia, sendo eles: o Treinamento Personalizado, Musculação Plus, aulas coletivas e serviços de massagem e estética. O quadrado em questão, não só divide as salas de musculação e personalizado, mas também às vezes é ponto de

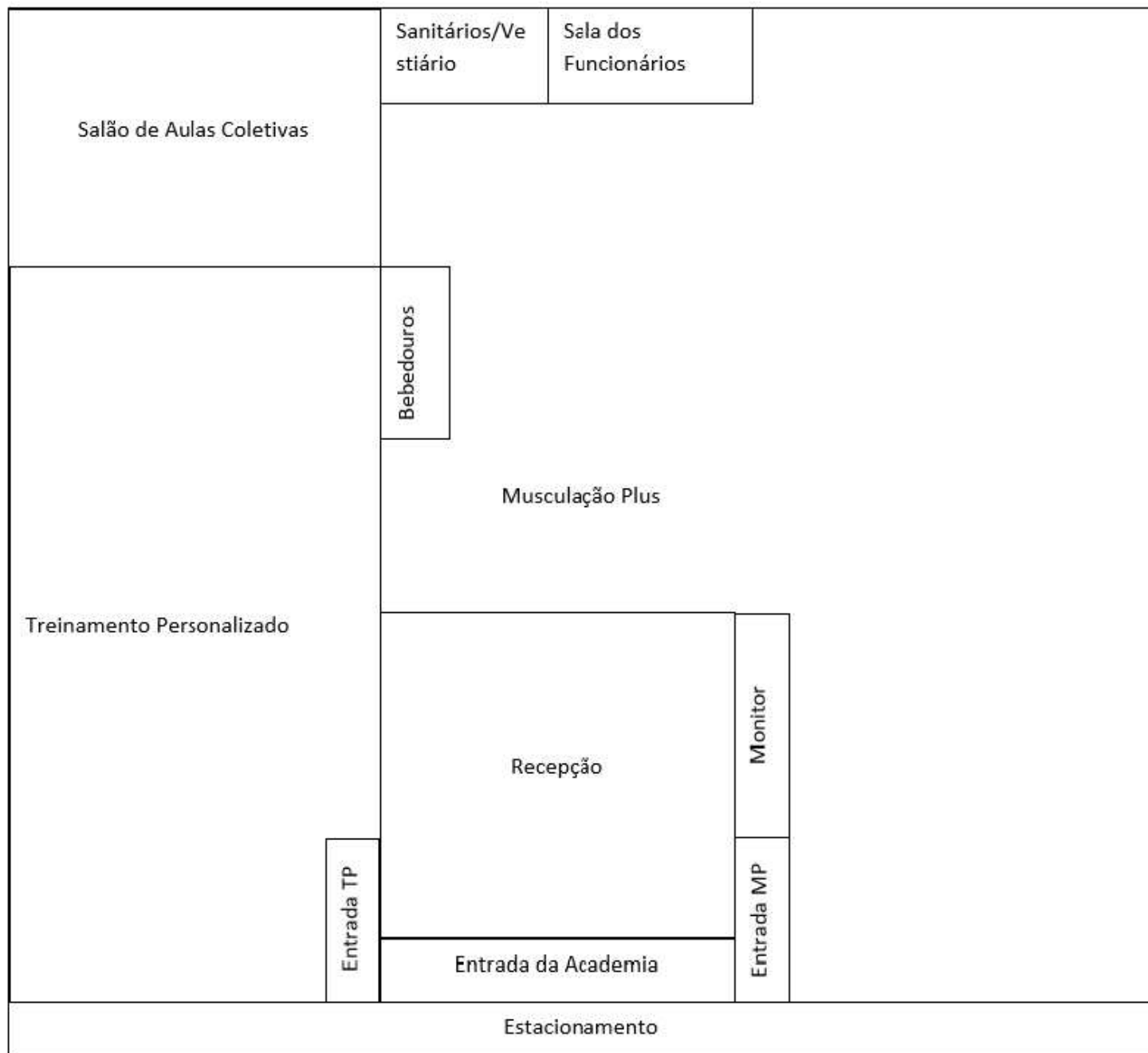
---

<sup>3</sup> Segundo Ide *et al.*, (2022) ainda que difundida, não há na literatura um consenso bem estabelecido sobre o conceito desta abordagem de treinamento. Na linha dos autores (IDE *et al.*, 2022) os benefícios e exercícios do treinamento funcional são naturalmente possíveis no treinamento tradicional. Nesta dissertação em específico, a partir práxis dos professores, entendemos o treinamento funcional não como uma abordagem inovadora de treino, mas como um conteúdo de aula que contempla exercícios relacionados a uma maior variedade de padrões de movimento, acessórios e capacidades físicas do que se costuma observar comumente em práticas corporais nas academias tradicionais. Estas últimas normalmente estão mais ligadas aos aparelhos de musculação, halteres e barras trabalhados de forma uniplanar com o foco maior em se desenvolver a hipertrofia muscular e/ou força.

descanso e conversa dos funcionários em intervalos de hora ou fim de expediente. A recepção também conta com uma catraca que na esquerda adentra os alunos da Musculação Plus, já à direita do quadrado, há uma pequena grade, onde alunos do personalizado entram e já acessam imediatamente a sala. Após o quadrado da recepção, não há divisão física diretamente visível entre eles e sim simbólica: uniformes, alunado e certo tipo de aparelho. Um detalhe pertinente é o fato da atuação profissional na Boa Forma não contemplar o público infantil diretamente, mas não foi raro no horário observado perceber crianças aguardando os pais finalizarem o treinamento, muitas vezes brincando com os objetos do local, outras vezes no celular ou sentadas vivenciando certo tédio. Digo isso aqui também pois, com exceção de uma voluntária, todos citaram esse público ou o contexto escolar como um comparativo para se ensinar dentro das academias, o que coaduna com o ponto já consolidado na literatura (SILVA, 2014) que as academias de ginástica não se dão apenas como um amontoado de aparelhos e pessoas que até se confundem em meio aos exercícios, mas sim como uma instituição que carrega, contraria e reproduz significados da cultura.



**Figura 1:** ESBOÇO DA PLANTA BAIXA DA ACADEMIA



Fonte: dados do estudo.

### 5.3 Treinamento Personalizado

O espaço personalizado engloba:

- Pelo menos 1/4 da área “útil” da academia (sem considerar a sala de coletivos);
- Aproximadamente 7 aparelhos de musculação (modelos articulados e de polia);
- Aparelho *Cross* de academia;
- Dois bancos e uma gaiola de agachamento;
- Pilha verticalizada de Halteres;
- Conjunto de Barras e Anilhas de diversos tamanhos;
- Itens de bases instáveis;
- Caixotes;
- 1 *TRX*;
- Grama sintética;
- 1 Esteira;
- 1 *Transport*;
- Conjunto de *Kettlebell*
- Piso de porcelana;
- Duas caixas de som;
- *Steps*;
- Corda Naval;
- Elásticos de variados tamanhos;

Em relação aos alunos, no horário pesquisado das 9:00h ao 12h, pode-se dizer que o perfil de alunado predominante era de mulheres adultas que na minha perspectiva aparentava uma idade mais próxima a classificação legal de um idoso no país – 65 anos - seguidos por homens adultos no mesmo perfil etário e, por último, adultos ditos mais jovens com idade mais próxima aos 18 anos, aparentemente. Não foram avistados alunos em menor faixa etária nesse espaço (diferente da Musculação Plus). Ao que pude perceber, pelos diálogos e relatos dos professores havia predominantemente pessoas com curso superior completo.

Parece que o intuito desse “pacote” do plano é oferecer aulas de treinamento personalizado, mas com um *personal trainer* subcontratado. Inclusive, esse tipo de serviço e contrato parece dialogar com as equipes de *personal trainer* já descritas por Silva (2023) como um dos produtos gerados pelo *fitness* a partir das dinâmicas contemporâneas de trabalho:

Uma tendência que tem crescido nos últimos anos são as chamadas equipes de *personal trainer*, como citada pela professora (G3-D), são uma forma de atuação de

trabalho informal, onde um personal que consegue destaque no mercado e possui muita procura para atendimento, contratam outros profissionais para atender a sua demanda de alunos, utilizando o seu nome/marca e a sua metodologia de treino. Esse profissional que possui a equipe, paga para os personal trainers contratados por ele uma porcentagem do valor da hora aula pagas pelos alunos ou um valor fixo por aluno (p.65).

A autora se refere ao fenômeno como uma forma de “quaternização” do trabalho docente nas academias, no entanto, por não ser diretamente o foco do estudo, evitaremos uma postura muito categórica. Por ora, cabe pontuar que as características do modelo de gestão dos “personais” da academia estudada não são inéditas e carregam semelhanças com outros achados, inclusive em certo nível de precarização como veremos mais à frente.

Assim, a empresa contrata o professor que presta serviços de *personal trainer* para o alunado da instituição. Dessa forma ficou evidenciado que os alunos compram pacotes com um determinado número de aulas na semana, onde podem fixar seus horários em determinados dias da semana, como até escolher um *personal* preferido. Cada aula tem duração de 50 minutos (quando não há imprevistos) e os professores possuem 10 minutos de intervalo, para dar uma “respirada” tomar um café e conversar. Entretanto, não há política rígida com isso, algumas vezes na observação percebi tanto professores quanto alunos atrasarem até 10 minutos para suas posições sem haver qualquer conflito, pelo contrário, normalmente brincadeiras eram feitas. Também era comum alunos chegarem 10 a 20 min antes e conversarem com amigos que treinam no espaço, recepção e professores.

Após a matrícula, o aluno realiza a primeira aula com o professor disponível, o profissional faz uma anamnese, ou seja, uma série de perguntas para o aluno sobre sua condição de saúde, preferências e afins, anotando esses detalhes na ficha. A dinâmica de aula que será retratada melhor posteriormente é quase que obrigatoriamente circuitada com raras exceções. Então, têm se a ideia que o aluno em sua prática corporal deve realizar o maior número de exercícios no tempo de aula que lhe permite, portanto, o tempo de descanso de um exercício é sempre a realização do outro. De forma geral a divisão padrão desse plano de treino é feita pelo modelo alternado por segmento de forma circuitada, focando ou a parte anterior do corpo em determinado dia ou a parte posterior em outro, vejamos um exemplo:

Circuitos de um treino focado em “anterior”:

- Exercício para “parte superior” (Supino);
- Exercício para a “região abdominal” (Prancha);
- Exercício para “região inferior” (Quadríceps);
- “Exercício Aeróbico” (Corrida na Esteira)

Para que o aluno se mantenha frequentemente engajado em sua prática corporal, os professores selecionam no treino exercícios que predominam diferentes grupamentos musculares no circuito ou capacidades físicas, assim, o aluno mantém sua prática corporal em boa intensidade com pouco descanso na percepção dos professores e gestores. A proposta também é que os exercícios sejam variados a cada sessão, ou seja, o mais importante é selecionar exercícios eventuais, conquanto, que estimulem os grupamentos musculares e capacidades focadas no dia. As cargas são anotadas na ficha citada para que caso outro professor treine aquele aluno, seja mais eficiente o processo, também o número de repetições realizadas nos exercícios variam ao longo do ano, no entanto, a variação das repetições ao longo do ano seguem um modelo fixo para todos alunos e a periodização do treino é feita novamente quando o aluno cumpre 12 meses de treino. Quando os alunos não vão a aula marcada, é considerado falta, essa que se persistir por dias ou semanas possibilita os professores adaptar a carga a partir de mecanismos como tornar repetições mais altas com pesos mais baixos tornando o treino mais exequível. Mais detalhes da dinâmica de aula serão elucidados na própria discussão, por agora, o importante é compreender a estrutura e a proposta do produto.

#### 5.4 Musculação *Plus*

A “Musculação Plus” possui aspectos bem diferentes do personalizado principalmente em termos de dinâmica estrutural embora algumas possibilidades docentes sejam parecidas.

O espaço “Musculação Plus” contempla:

- Pelo menos  $\frac{3}{4}$  da área útil da academia;
- Um monitor *Smart* situado logo à esquerda da recepção (utilizado para acessar, editar e imprimir treinos)
- Uma estante abaixo do monitor, onde professores dessa sessão guardam seus cadernos e alunos garrafinhas de água;
- Pelo menos duas dezenas de aparelhos de academia (articulados e de polia)
- 3 bancos com suporte para barra;
- 2 ou mais bancos móveis;
- Grama Sintética;
- Colchonetes;
- Itens de Instabilidade;
- 2 Pilhas verticalizadas com Halteres Pequenos

- 1 Pilha horizontalizada de halteres grandes;
- Ar condicionado;
- Aparelho *Cross* de academia
- Grandes espelhos que cercando toda a parede que essa região da sala;
- 6 Esteiras;
- 1 Televisor grande;
- 1 Bicicleta e 1 *Transport*;
- Duas caixas de som;
- 1 Gaiola *Smith*;

Diferentemente do personalizado, não há horário fixo para chegada dos alunos tão pouco para saída, conforme as diretrizes da Musculação Plus. No serviço, o professor é responsável por monitorar pelo menos 7 alunos em suas práticas corporais, diferentemente do personalizado, que o acompanhamento inclui: seleção de variados exercícios a cada dia, regulagem/entrega do peso em quase todos exercícios e monitoramento/escolha das cargas. O serviço da Musculação Plus conta com a elaboração de um treino no sistema para ser impresso (cujo determina exercícios fixos e repetições para ser feito em um prazo de aproximadamente 2 meses), regulagem/entrega do peso em alguns momentos. Os professores em maior grau não necessariamente escolham o peso a ser levantado pelos alunos, mas sim orientavam a execução quando solicitados.

Os treinos são elaborados pelos professores em casa no próprio monitor em momentos de “ociosidade”, momentos que serviam também para “passar a limpo” o que foi elaborado. O aplicativo responsável pela sistematização desse processo contabiliza a validade do treino mesmo se o aluno não fosse treinar, situação que atrapalha um pouco a organização dos professores. Novamente e em oposição ao “personalizado”, os professores têm maior abertura em relação à estrutura metodológica para dispor a ordem e disposição dos exercícios, no entanto, os exercícios incorporados não são diferentes a cada sessão e sim se repetem ao longo do mês. Assim, elucidada a dinâmica dos dois serviços e do espaço como um todo, é possível discorrer sobre as peculiaridades do ensinar neste território.

## 6 RESULTADOS

### 6.1 Concepções de ensino

No que se refere à concepção de ensino, o Quadro 2 nos mostra que as respostas puderam ser interpretadas em 3 categorias, sendo elas ensinar como sociabilidade, ensinar como processo formativo e ensinar como produtividade. As duas primeiras categorias puderam ser associadas ao depoimento dos três participantes, sendo que ensinar como sociabilidade contemplou dois professores atuantes em TP e uma professora atuante em MP. A categoria ensinar como processo formativo contemplou apenas professores vinculados ao TP. Já a categoria produtividade abarcou dois participantes, sendo um professor contratado para atuar em TP e uma professora que trabalhava em MP. Vale destacar que foi comum em quase todas as entrevistas certa surpresa em relação a pergunta, no sentido de serem algo que não havia sido pensado por eles. A surpresa deles para nós não é tão surpreendente tendo em vista a marginalização do ensinar no espaço já conjecturada anteriormente no texto. Comparado a outra questão, na maior parte dos casos, os professores pareciam refletir muito mais para elaborar seu raciocínio, nos dando já um pequeno início de que a relação do ensinar com a atuação profissional em academia pode ser não tão assertiva para muitos dos voluntários.

Quadro 2 – Concepções de ensino			
Categoria	Definição	Participantes	Respostas
Ensinar como sociabilidade	O ensino está ligado ao compartilhamento de vivências entre aluno, academia e professor	Ana	“para mim <b>ensinar é você trazer algo novo para alguém</b> , algo que você não está acostumada”. Porque assim, eu trabalho com musculação, mas a gente não vive só do exercício em si, né? Não é só ali: você vai, você vai aprender esse exercício e pronto ... mas <b>eu gosto de saber mais da rotina dela, o que ela pratica além disso, para ver se a pessoa está aprendendo algo novo</b> ou ela está se descobrindo, reaprendendo algo da rotina dela, entendeu?
		Nathan	“Onde eu trabalho atualmente, a minha experiência que eu tenho atualmente é muito mais um ambiente ali de comunidade, né, tipo, a gente... A filosofia de <b>criar vários tipos de comunidade, de amizade, criar vínculo entre os alunos</b> para tornar a aula mais legal, mais divertida ... <b>tira um pouco desse peso de a gente ter que ficar puxando aluno, entendeu?</b>
		Caio	“O ensinar, eu acho que ele é <b>todo um contexto onde você tem o vínculo com aquela pessoa que você está dando o ensinamento</b> , onde você tem a responsabilidade de saber direcionar. Mas eu acho, agora pensando novamente, <b>o vínculo permeia tudo isso, entendeu?</b> A gente até já conversou isso na

			sala do estúdio, quando eu tenho que dar uma aula para um que eu não conheço, é muito difícil.”
Ensinar como processo formativo	O ensino está ligado à possibilitar a construção de um caminho	NATHAN	“Ah, <b>ensinar é formar, né? mostrar o caminho</b> , um exemplo, tanto para a senhora de 60 anos que não faz exercício físico, eu tento mostrar para ela que ela fazer exercício físico, mesmo que com 60 anos, ela vai mudar a vida dela, entendeu?”
		CAIO	“ <b>ensinar é você só dar um caminho para mostrar a pessoa a olhar de outra forma</b> , ou uma informação que ela alimenta com outras informações, como, por exemplo, "ajeita a sua postura!”
		LEANDRO	“Ensinar não é só passar na lousa a matéria, não é só cobrar do aluno que ele tem que saber tal regra, tal fórmula, eu acho que ensinar vai muito além disso, <b>é você entender o porquê do aluno não conseguir, porque ele não consegue aprender</b> e aí eu acho que dá para fazer uma ligação entre a escola, o aluno que ele não consegue entender matemática e do aluno na academia que ele não consegue executar um movimento. Na questão de mostrar, de não só falar, mas mostrar o porquê, explicar o porquê, acho que fica muito mais claro, didático para o aluno, ele entender o porquê ele está fazendo aquilo, para que vai ser bom e que mudanças.”
Ensinar como produtividade	O ensino está ligado à uma imposição/ pressão administrativa da academia.	ANA	“lá eles querem o que você vai, ensine, o exercício. E na prática não funciona assim. Às vezes você tem que montar o treino, aí você passa o treino, tenta <b>otimizar pra pessoa ir embora rápido</b> , pra ter aquela... produtividade: tem gente que chega lá e fica a manhã inteira. Tem aluno que chega às 9 horas comigo e vai embora comigo. Aconteceu hoje. Aí você vê que <b>não é só a questão de ensinar e pronto</b> , sabe?”
		LEANDRO	“Então, a maioria do público da musculação, hoje eu acho que está mudando, pelos professores que estão hoje, eu acho que mudou muito a dinâmica, eu acho que está muito puxado pro o personalizado do que a “musculação tradicional, só que na época que eu estava, <b>a gente tinha essa visão de que o pessoal chegava na musculação para treinar e ir embora</b> . E aí, é claro, a gente ajudava quando precisava, só que ele queria que a gente sempre ficasse no pé. Algo que a gente e os professores conversavam que não nos agradava tanto e que a gente achava que era melhor não intervir, era quando o aluno estava de fone de ouvido, aqueles fones grandes, para perceber que está de fone mesmo, e ele estava treinando. E aí, o nosso chefe passava e falava: “tá vendo, vai lá ajudar a pessoa, vê se ela precisa de ajuda”. <b>E aí a gente achava assim, se ela está naquele momento dela fechada e executando corretamente, eu acho que não tem porquê de a gente ir ali e intervir, a não ser que a gente veja que ele precisa de ajuda.</b> ”

Fonte: dados do estudo.

Na **categoria sociabilidade**, a qual contemplou perspectivas de professores atuantes nos dos serviços estipulados, é possível observar a valorização das práticas corporais ou o ensino

delas associado à coletividade, que também possui nuances. Seja ao encontro de uma educação mais crítica e contextual flertando com autores da educação como Freire (2002) e Rodrigues Junior e Silva (2008), mas também a uma sociabilidade mais efêmera, ligada a sensações estereotipadas que a academia oferece como produto. Na linha de Roble, Rodrigues e Lima (2015) a academia pode se mostrar com um ambiente típico de entretenimento e conversação. Em termos de interpretação e análise do presente estudo, não é possível tratar uma linha tão determinista e maniqueísta dessas relações, ao que parece certas relações pedagógicas podem ser fortificadas a partir do momento que há um vínculo amistoso entre os profissionais e frequentadores, mas não é via de regra.

Dito isso, a respeito do depoimento de Ana, percebemos que a relação do ensinar com a sociabilidade se mostra na verdade como uma alternativa a certa perspectiva tradicional sobre o ato, como podemos ver em outro trecho de seu discurso.

“Aí você vê que não é só a questão de ensinar e pronto, sabe? Aí você tem aquela questão do social, da conversa, daquele desabafo do dia a dia.”

– Ana, professora da *Musculação Plus*, trecho da entrevista.

Como vemos, para a participante, o ensinar pode carregar uma prática pejorativa, inclusive, essa concepção dá base para a categoria produtividade que será discorrida por último neste capítulo. Contudo, adiantando brevemente, o “ensinar e pronto” referido pela moça tem a ver com a cobrança feita pela empresa aos professores, no sentido que estes devem passar os exercícios ou estarem de plantão para serem receptivos com os alunos independente das demandas ou condições que serão discutidas no próximo capítulo. Do contrário, para a voluntária o ensinar mais crítico tem a ver com constituir uma relação de ensino-aprendizagem sim com os alunos, mas que essa inclua assuntos interpessoais da vivência de cada um.

Ainda que contestadora em certa medida, não necessariamente essa visão possui consonância com a pedagogia libertadora de Freire (2002) que utilizamos no referencial. Isso porque, ainda que exista certa humanização da figura do aluno e do professor no contexto que estes podem a vir desenvolver relações interpessoais nas academias, existe a possibilidade delas acontecerem unicamente no *suporte* descrito pelo autor (FREIRE, 2002). Ou seja, se a sociabilidade e essa troca de vivências estiverem desvinculadas da prática pedagógica, possivelmente o ensinar não se manifestará de forma intencional, assim sendo impossível transformações no *mundo* de ambos.

Assim, o ensinar compreendido através de uma troca de vivências de maneira distante de seu viés pedagógico parece distanciar o professor atuante em uma academia de ginástica de uma figura docente crítica, o aproximando mais de um profissional que escuta “desabafos”. Em outros estudos que trabalharam a temática do ensino das academias de ginástica de forma



indireta ou transversal (CRUZ e OLIVEIRA, 2021; SILVA 2023) não raro alguns voluntários entenderam sua função erroneamente como “meio psicólogos”. Em meios às observações, percebi uma conversa de Ana com uma das alunas que mais mantinha relações interpessoais e/ou pedagógicas mais profundas com a professora. Essa aluna traz de forma arbitrária que não pode fazer determinado exercício por causa de recomendação médica, mais de uma vez, a mesma alegou estar com a “bursite inflamada”. Paradoxalmente, ela fazia “aula de coletivos” em seguida, a qual essas recomendações pareciam ter menos relevância, porém é impossível dar mais detalhamentos sobre já que não se observou essa modalidade. No entanto, pelo diálogo que tive com a aluna percebi que ela exercitava a articulação nessa modalidade também, e pela numerosidade dos alunos atendidos, supõe-se que pode ser muito desafiador para a professora das aulas coletivas selecionar exercícios que atendam critérios técnicos de preservação dessa articulação mais especificamente. Percebi também que essa frequentadora ficava no mínimo 3 horas no estabelecimento.

Entendemos que para Ana pode ser desafiador abordar a questão da lesão que a colocaria em debate com diferentes profissionais até distante das academias e da sua área de atuação específica, mas trago a situação para dizer que não necessariamente a sociabilidade, ou seja, conhecer aspectos da vida pessoal do aluno faz com que uma perspectiva crítica pedagógica seja consolidada. Ana tomava certos cuidados em relação a bursite da aluna, mas em momento algum vi ambas tratarem a questão de forma investigativa, conjunta e aprofundada nesse ponto em específico. Do contrário, havia uma tendência de naturalizar o incômodo mesmo que este aparecesse de forma crônica.

Por outro lado, em outro momento, mais a partir das observações foi possível também conectar a compreensão de sociabilidade também na linha de Daolio (1994) quando enfatiza o fato de professores e alunos compartilharem o mesmo tempo e espaço cultural, assim professores de Educação Física tem a potencialidade de ampliar a cultura ou limitar do corpo a partir de sua intervenção e do (re)conhecimento do Outro. No caso de Ana, percebendo o entusiasmo da aluna em ter a aula com a profissional e passar horas na academia seja conversando a mesma, *quando possível* - tópico do próximo capítulo – a professora utilizou essa situação para intensificar e deixar a sua aula mais complexa, seja incluindo mais materiais do “treinamento funcional” na “aula de musculação”, seja conduzindo sua aula de forma mais interativa.

Nathan também traz essa perspectiva de alimentar uma “cultura de boa vizinhança” com os alunos, tanto que cotidianamente ele se orgulhava do ambiente descontraído da academia. Lembro também do episódio em que me foi oferecido um pedaço de bolo - era comum alunos

trazerem guloseimas para os professores dentro e fora de datas comemorativas - onde inclusive ele comentou por cima algo “pesquisador também come”.

Nessa linha, sendo ele o coordenador, parece que faz ainda mais sentido criar esse ambiente hospitalar, mais precisamente como dito por Roble, Rodrigues e Lima (2015) um ambiente que antagoniza com a correria das grandes cidades. Este que pode ser entendido como um produto comercializável pelas academias na linha dos autores (ROBLE, RODRIGUES E LIMA, 2015). É de se pensar também se esse tipo de ambiente não se consolida como um mecanismo para lidar melhor com as pressões neoliberais presentes no mundo fitness, que geram condições de insalubridade por si só, já capazes de desestabilizar a saúde dos profissionais (FURTADO, 2007; NUNES, 2016; SILVA, 2023).

Esse clima parece ser cultivado a partir de certa naturalidade, ainda que seja percebido uma vontade protocolar para criação dessa atmosfera, que será destrinchada mais à frente:

“Não preciso me preocupar muito com o aluno, se ele vai faltar, só que eu sei que ele vai estar ali, porque hoje, no ambiente que eu vivo, a gente criou uma forma de... Uma rede ali de... De alunos ... que eles vão para a aula e se divertem, entendeu?”  
 – Nathan, Professor do Treinamento Personalizado, trecho da entrevista.

Portanto, a compreensão do ensinar naquele contexto passa a ser então um meio de atingir a sociabilidade ou a própria sociabilidade nas óticas de Nathan. Creio difícil falar que essa concepção de ensino extingue as possibilidades de aula concreta, pois às vezes essa “rede de amizade” era aproveitada pelos professores, inclusive em seus conteúdos e métodos. Mas também é difícil bater um martelo que necessariamente uma pedagogia mais despojada é uma pedagogia crítica, já que é possível também que diversas dinâmicas pedagógicas nessa linha possam ter mais o cunho de entreter o aluno, que sim de alguma forma pode satisfazer determinado anseio. Entretanto, não necessariamente esses eventos levarão a uma reflexão crítica e/ou um confronto de conhecimentos, em prol da revisão de ideias e valores, como preconizam Rodrigues Junior e Silva (2008) ao debater sobre uma ação didática em Educação Física. Assim, podemos identificar indícios de que a não-diretividade de Snyders (1978) presente nas aulas de Educação Física Escolar estudadas por Oliveira (2010) podem existir quando observamos as academias de ginástica a partir de determinados ângulos.

Por outro lado, no discurso de Caio, professor do personalizado, vemos uma perspectiva do ensinar atrelado a sociabilidade menos neste lado recreativo e mais numa linha construtivista, a qual o intercâmbio cultural estimado por Daolio (1994) é existente, levando a um direcionamento, nas palavras do voluntário. Ou seja, a perspectiva de conhecer a cultura do Outro, é um pré-requisito para que o ensinar se concretize. O que é diferente de criar artificialmente ou não um ambiente bem-humorado para reger alguma abordagem pedagógica.

Como ele disse, não que seja impossível ensinar sem conhecer, mas que na medida que se conhece o Outro, o ensinar torna-se mais coerente com a realidade dos envolvidos. Essa intencionalidade do processo contrasta conceitualmente com a perspectiva dos outros dois professores citados antes desse.

Por fim, o depoimento dos dois primeiros profissionais nos leva a crer que o ensinar é uma forma ou a consolidação de uma leveza no ambiente que possibilita uma educação mais dinâmica talvez, mas não necessariamente reflexiva. Já com base no último, percebemos que o ensinar em sua essência se materializa à medida que se há um entendimento do Outro e do contexto que os processos de ensino-aprendizagem acontecem.

Não que a criação de um ambiente despojado anula necessariamente possibilidades críticas, mas que parece existir alguma nebulosidade em relação ao potencial da sociabilidade para pedagogias críticas nas academias de ginástica. Inclusive em momentos da observação foi possível verificar que os dois professores teoricamente mais ligados à nossa primeira interpretação de sociabilidade consideraram a cultura corporal dos alunos dos objetivos e métodos das aulas. De tal forma que o próprio Nathan é um dos voluntários que compreendem o ensinar também como um processo formativo, concepção que será discutida a seguir e também possui ambiguidades. Acreditamos que a maior quantidade do entendimento da sociabilidade numa perspectiva menos crítica se dá muito pelos modelos de produção adotados pelas academias de ginástica, bem como pelo estereótipo de divertimento assumido pelos profissionais no imaginário social, estes inclusive já retratados pela literatura em Ludorf e Ortega (2013).

Em relação à categoria **ensinar como processo formativo** é plausível compreender que os funcionários da academia de ginástica estudada podem compreender o local como um espaço para “formações”. No depoimento de Nathan, como mostra o quadro, percebemos que o ensinar é compreendido como um processo formativo na medida em que o professor se responsabiliza pelo ofício de mostrar ao aluno caminhos relativos a suas práticas corporais e sua vida como todo. Quando analisamos depoimento de Caio, também vemos essa noção de trazer um caminho alternativo para o aluno relativo a comportamentos dentro e fora da academia, por último, Leandro não menciona diretamente a palavra caminho, mas em seu discurso comenta da importância de mostrar o porquê das coisas de forma a compartilhar seu conhecimento com os alunos em questão, inclusive, comparando o aprendizado de exercícios disciplinas escolares com os exercícios da academia: para ele, existe um porquê disto.

Curiosamente, nos três discursos vemos que os caminhos mostrados em muito se constituem a partir da aquisição de saberes tem o potencial de causar mudanças positivas no

que se diz aos marcadores biológicos que envolvem o corpo dos sujeitos. Além de considerar que o exercício “muda a vida de uma senhora de 60 anos”, Nathan considera que “uma criança cujo aprende desde nova fazer o exercício” terá sua vida mudada desde cedo e por isso naturalmente consolidará um caminho que irá melhorar sua qualidade de vida. O entrevistado inclusive reforça que “já mudou vidas” no seu trabalho e segue mudando. No caso de Leandro, vemos que esse caminho tem um potencial também de gerar qualidade de vida, melhorar a qualidade do sono e qualidade postural, nas palavras dele “resultados não só estéticos”. Para Caio, as informações adquiridas na academia servem para o dia a dia, a exemplo de uma autocorreção que o aluno pode fazer após entender melhor sobre os exercícios com o professor. Chama atenção que o discurso do exercício como potencial transformador seja de uma situação particular como de uma vida como um todo também apareceu no contexto das observações como mostra este relato do diário de campo:

[...] uma outra aluna mais idosa fazia agachamentos em um banco e conversava sobre dores com um dos professores que nesse momento fez questão de explicar o exercício para que a senhora evitasse dores em suas práticas corporais, dentro ou fora da academia: “Você precisa fortalecer essa parte da perna aqui, ó, isso segura seu joelho”  
– *Leandro, Professor do personalizado.*

Percebemos que o discurso dos profissionais se alinha à perspectiva já identificada na literatura que percebe o professor de Educação Física dentro do imaginário social como um formador de determinadas condutas na seara da saúde – fortemente recheadas por um saber biomédico hegemônico - principalmente no que se diz em relação ao *personal trainer* (BOSSLE, 2008). O que é caro para este estudo é compreender a partir de quais pedagogias essa educação ocorre e a partir de quais diálogos elas são legitimadas e possíveis. No contexto da categoria, através do olhar de Freire (2002), busca-se identificar se as condutas “ensinadas pelos profissionais da saúde” em questão são apropriadas pelos alunos e se constituem como novos conhecimentos em longo prazo. Ou seja, se são coerentes com suas realidades culturais ou se apenas reproduzem imperativos dentro de uma minoridade.

Vale ressaltar que mesmo com possibilidades supostamente ampliadas, como discorreremos melhor em outra categoria mais adiante, neste recorte em específico, o profissional não deixa de ser um “vendedor” nas linhas de Furtado (2007). Se no contexto do autor (FURTADO, 2007) a venda era vinculada mais a um apelo estetizado, neste momento, existe nas palavras de Silva e Ferreira (2022) certa “saudetização da estética” que aparece como um produto alternativo/complementar ao primeiro. Parece que assim como nos casos dos *personais* estudados por Bossle e Fraga (2011), aqui também há uma iniciativa e necessidade de reforçar o poderio e os impactos de seu produto como uma forma de propaganda para os

alunos, comportamento visto tanto em professores do TP quanto MP. Portanto, mesmo mentalizando um processo formativo, em determinados momentos, o professor pode se ver obrigado a impor certa autoridade por meio do ensino, pois se isso aumenta a adesão do aluno ao plano, é bem visto pela academia. Essa autoridade se vincula muito como um apelo para que os esforços dos exercícios não caracterizem uma prática corporal extenuante e se consolidem no limite da dor, assim evitando exposição ao risco. Tal cenário remete aos praticantes de exercício frequentadores de uma academia “mais elitizada” estudada por Silva e Ferreira (2018). Vejamos um exemplo ilustrativo o qual Leandro passa orientações a Caio de como treinar determinada aluna e como isto impacta nos conteúdos e métodos escolhidos:

Nesse momento, Leandro dava comandos para Caio com muita seriedade em relação ao tipo de exercício que constituía a prática corporal em questão: “evita base instável e salto, ela tem a lombar muito sensível, trabalha 12 horas por dia, teve um dia *que* passaram salto pra ela, ela nem andou no dia seguinte”. Caio demonstrava exercícios de mobilidade num caixote para ela com um semblante relativamente tranquilo.  
- *Relato do diário de campo.*

Portanto, a possibilidade de confronto de diferentes subúrbios de conhecimento numa aula de Educação Física retratada por Rodrigues Junior e Silva (2008) pode também acontecer no âmbito das práticas corporais orientadas em academias de ginástica. No entanto, na contramão da proposição dos autores Rodrigues Junior e Silva (2008) percebemos que o confronto epistemológico gerado pelos professores existe e eles podem nem sempre fazer os alunos compreenderem certas problemáticas de forma sistematizada. Isso porque analisando situações como esta em específico no campo do estudo através de Freire (2002), notamos que os alunos parecem muitas vezes não participar dos atos cognoscentes e sim receber conhecimentos de forma bancária. Portanto, parte do discurso dos professores e as observações do campo elencadas levantam a suspeita que em muitos momentos o conhecimento em que o aluno se “forma” não necessariamente é assimilado da forma que se espera.

Por fim, agora se argumenta na existência de uma formação com características mais libertadoras, nos termos de Freire (2002) que encontra abrigo em outros autores da Educação Física que pensam menos o profissional como um simples “entregador de saúde, esporte e diversão” e mais como um ente pedagógico capaz de mediar a construção de autonomia através das práticas corporais, não só fora das academias de ginástica. (BAPTISTA, 2006; SILVA e FERREIRA, 2022; ASSIS, *et al.*, 2022;) É possível ver aproximações também do processo formativo descrito pelos entrevistados a este discurso, como no caso do depoimento de Caio que ao retratar sua concepção de ensino e sua relação com formação, menciona sobre consciência corporal:

“Quando a gente fala que a pessoa tem consciência corporal, quer dizer que a gente ensinou a pessoa. Existe a questão de mediar o conhecimento, mas parte de um conceito descorporificado. Não vou dizer que a gente ensinou, mas a gente mostrou o caminho para ela aprender sobre o corpo dela.”

– *Caio, Professor do Treinamento Personalizado, trecho da entrevista.*

Sobre Nathan, professor do personalizado, embora seu discurso em maior grau inclina a ideia do ensinar com a formação para um corpo “saudável”, ao explicar a importância do saber se comunicar durante o processo de ensino, ele diz que: “As formas de abordar são diferentes, a didática é diferente, mas o sentido por trás delas é o que importa, que é a parte do ensinar”. Assim, ainda que aparentemente trate de uma concepção mais restrita da saúde, pensando em todo contexto, é plausível imaginar que em algum grau de consciência entenda que essa tal saúde é passível de produção de sentido. Leandro, por último, ao descrever o ensinar como processo formativo chama atenção para a importância de os alunos saberem o porquê de como se exercitar e de assimilar

Dessa maneira, além de supostamente ou não “livrar” seus alunos das doenças crônicas através de uma prática corporal mais tradicional ao universo das academias, os professores do treinamento personalizado também buscaram fazer com que seu ensino amplificasse a cultura corporal dos mesmos. Isto é, em alguns momentos os professores fizeram com que os alunos pudessem reviver ou acessar práticas corporais não muito convencionais ao cenário das academias de musculação, como o esporte coletivo e a dança. Ou mais a luz das respostas, o ensinar numa perspectiva formativa pode fazer com o aluno adquira certo conhecimento de seu corpo a ponto de facilitar escolhas que em teoria seriam mais benéficas a sua saúde, além de ampliar as possibilidades de movimento dentro e fora da academia, podendo servir como um motor para ampliar suas possibilidades de vida também.

Leandro, inclusive, novamente trouxe uma dinâmica diferenciada de prática corporal através de um exercício com a bola, onde uma das alunas com obesidade deveria trotar no próprio lugar, arremessar a bola contra parede e receber. A aluna parecia se divertir.

– *Relato do diário de campo.*

Consideramos que essa perspectiva de perceber o ensinar relacionado à saúde vai ao encontro dos postulados de uma educação libertadora retratada por Freire (2002). O autor advoga que o professor não deve impor seu saber e sim escutar o que o alunado tem a dizer, assim aprendendo a falar da forma que este pode vir a ouvir. No escopo do estudo, em dados momentos, os professores aparentemente conseguem escutar os alunos quando estes trazem um discurso mais imediatista, cujo o entendimento de uma prática corporal se dá em prol da saúde, através de um prisma biologizante. No entanto, sabendo escutar é possível a construção de novas possibilidades e porventura um novo ato cognoscente por parte de ambos mediante a estes imperativos. Assim, é interessante perceber que o ensinar em seu nuance formativo mais crítico pode ter certa relação com o ensinar remetido a uma sociabilidade em prol do

intercâmbio cultural, pois é plausível que a partir de um vínculo mais forte entre aluno e professor as possibilidades de escuta qualificada podem ser aprofundadas. Portanto, nas palavras de Sousa, Macedo e Melo (2020), por mais ostensivas e atreladas ao neoliberalismo que sejam atribuídas competências ao profissional, ainda é possível que determinadas resistências atreladas a perspectivas mais emancipadoras aos postulados de Freire (2002) para uma educação libertadora ganhem algum vigor.

Retornando a ideia, de educação somática evidenciada em Assis *et al.*, (2022), esse tipo de ação por parte dos docentes dá vazão à expectativa da autora e seus colaboradores para manifestação do conceito nas academias. Assim para que a “soma” do corpo de carne e osso, com o corpo vivo, senciente e com sentimentos se manifeste, é preciso que os docentes se reconheçam e observem seu corpo em sala, sendo o primeiro passo para alterar suas ações, hábitos e comportamentos indesejados, consolidando vínculos mais consistentes com seus alunos (ASSIS *et al.*, 2022). No entanto, o que parece potente é paradoxal de certa forma, pois é discutível se há grande incidência de contextos de trabalho que possibilitem essa autoanálise em academias, até mesmo no próprio estudo.

Sobre essa questão do vínculo já aproveito para destrinchar a prática formativa em MP e se ela ocorre, na verdade. Isso porque em nenhum momento foi possível elencar o discurso de Ana (única profissional participante da entrevista atuante em MP) nesta categoria. Em momentos de menor agitação ocupacional, a professora de MP conseguiu se aproximar mais de determinados perfis de alunos, nessas aproximações suas representações pedagógicas possuíam semelhanças em relação aquilo que era performado mais constantemente por professores de TP. No entanto, nesses episódios de menor demanda quantitativa de trabalho a organização pedagógica dos conteúdos se dava menos no sentido de ampliar a variedade de exercícios que compunham a prática corporal e mais na perspectiva de aumentar a intensidade desempenhada pelos alunos. Ou seja, com menos demanda ocupacional foi percebido que as professoras de MP tinham a possibilidade de superar a condição pedagógica não-diretiva aparentemente arquitetada pela academia. Ao invés de agirem como “plantonistas do exercício” encarregadas de apenas dar bom dia, tirar dúvidas ou instruir, em poucos momentos elas puderam construir uma prática pedagógica aplicando exercícios mais intensos e contextualizados.

Em relação ao conteúdo, ou seja, quais exercícios eram desenvolvidos nesse contexto especificamente, notou-se uma limitação ainda: com a possibilidade da chegada de novos alunos e retorno à situação de agitação ocupacional, não era tão possível passar exercícios com complexidade maior. Então, no contexto da observação esse incremento pedagógico era feito através de exercícios nas máquinas, onde a habilidade motora não era tão relevante. Na

conjuntura do TP, percebe-se que tanto o aumento de intensidade quanto de complexidade dos exercícios que compunham a aula dos professores era mais possível, já que o fator imprevisibilidade de aula era menor no serviço.

Portanto, se a atuação de Leandro compartilhando “práticas corporais externas as academias” como forma de expandir a cultura corporal do aluno remete a função de intermediário cultural do professor de Educação Física proferida por Daolio (1994), essa prática de Ana tem um quê libertador diferente.

A expansão parece remeter mais o dualismo trazido por Baptista (2006), onde o corpo orgânico, pode ser assimilado ao corpo inorgânico no espaço, pois ao aumentar a intensidade da prática de forma contextualizada, o corpo pode sair da condição de objeto e dialogar com facetas paralelas da vida do frequentador das academias, promovendo autoconsciência. Assim, pensamos que este aumento de intensidade descrito dialoga com a Educação Libertadora de Freire (2002) na medida que tal progressão de carga possua um significado capaz de ser cultivado por aluno e professor, remetendo ao princípio do inacabamento descrito pelo mesmo autor que em outro momento do texto foi destrinchado mais especificamente.

Agora, já em relação à discussão da **categoria produtividade**, é importante antes de mais nada fazer menção ao depoimento de Ana. No caso dela em específico, vale lembrar que uma concepção crítica de ensinar para a entrevistada tem a ver com sociabilidade já descrita na primeira categoria. Por outro lado, o “só ensinar” tem a ver com uma cultura de resumir suas possibilidades de ensino a “passar treino” para se ter determinada produtividade, esta, que segundo ela, é incentivada pela academia em certa medida. Para ela, a gestão tem uma visão que o serviço do MP por proposta atende uma grande quantidade de alunos, assim é interessante que os mesmos não ocupem muito espaço na academia. Nesta linha, instruir os alunos para que estes não tenham problemas em relação a suas práticas corporais e terminar seu treino de pressa, parece contribuir para rotacionar a engrenagem da academia. Ana parece contrária a essa logística alegando inclusive que na prática cotidiana era diferente, inclusive, haviam alunos que chegavam às 09h da manhã e saíam da academia com ela, por volta do 12h. Pelo que observei, essa conduta de Ana não gerou grandes problemas com a gestão o que era compreensível, pois querendo ou não, essa longa permanência faz com que o aluno se mantenha treinando e mantenha sua mensalidade.

No entanto, tive a impressão que existia um ímpeto do coordenador de exigir mais seriedade em alguns momentos e atenção na eficiência e segurança dos alunos ao longo da prática, principalmente, quando se tratava de alunos onde o vínculo não se dava tanto na linha da sociabilidade. Essa situação inclusive mostra que o sentimento de grupo propagado pelo



coordenador da academia é mais ou menos bem quisto em alguns setores. Como no personalizado se individualiza o atendimento, os vínculos são mais aprofundados, então as brincadeiras são mais requisitadas. No caso do MP, onde existe certo apelo para que os alunos sejam mais sucintos – nos mais variados sentidos – o clima despojado no ambiente não parece ter 100% de aceitabilidade.

Em relação a resposta dessa questão da pergunta por parte de Leandro, é possível ver consonâncias do depoimento dela com o depoimento de Ana. Leandro compreende que o ensinar como produtividade é descrito como ter uma pressão de ter que “rodar” a sala a fim de se mostrar útil para os alunos. O entrevistado destaca ainda que nem sempre era possível intervir. Ele inclusive destaca a visão mais industrial do “passar” o treino para rodar as academias, mas acredita num processo de mudança.

“Então, a maioria do público da musculação, hoje, eu acho que está mudando, pelos professores que estão hoje, eu acho que mudou muito a dinâmica, eu acho que está muito mais puxado com o personalizado do que a musculação tradicional, só que na época que eu estava, a gente tinha essa visão de que o pessoal chegava na musculação para treinar e ir embora”

– *Leandro, Professor do Treinamento Personalizado, trecho da entrevista.*

Com base no referencial adotado associado a propostas mais críticas de Educação, parece positivo que alguns profissionais percebem certas contradições existentes nos modelos de administração da academia. Porém, é necessário ainda algumas ponderações em relação aos discursos. No caso de Ana, ainda que perceba o modelo industrial vigente na academia, a participante parece se incomodar menos com o fato das pressões ocupacionais dificultarem possíveis relações pedagógicas construtivistas e mais com a interferência nas trocas interpessoais com os alunos. Logo, a limitação do “bate-papo” ou a criação de “bate-papos artificializados” não coadunam com sua perspectiva pedagógica ideal.

No caso de Leandro, chama atenção que o praticante considera como positivo o fato dos professores alocados em MP estarem numa postura menos numa postura de instrutor e mais numa postura de “*personal*”. Pensando em termos ocupacionais essa perspectiva é contraditória, visto que um trabalho de personalizado como aprofundaremos mais futuramente exige muito mais atenção e exclusividade, ambiente que é o contrário da realidade de MP. É difícil saber também se Leandro não fez posicionamentos mais críticos neste tópico por tratar de seu local de trabalho, mas não reconhecer pelo menos no momento da entrevista essa dimensão faz com que a criticidade da sua concepção de ensinar possua ruídos, porém destaca-se que essa coexistência é possível no contexto do estudo.

## 6.2 Possibilidades de Ensino

Já no que se refere à questão 2 (Possibilidades de ensino), a partir do Quadro 3 é percebido que as respostas foram compreendidas em 4 categorias: condições da academia, disponibilidade do aluno, treinamento profissional, disponibilidade do professor. A primeira contemplou todos os 4 participantes, a segunda dois professores de TP e uma professora de MP, a terceira dois professores de TP e a última apenas um professor de TP. Com base nisto, genericamente, nota-se que as possibilidades de ensino estão mais relacionadas às configurações da academia do que fatores precedentes a ela. As possibilidades de ensino são atravessadas por mais possibilidades em TP, levando em conta o depoimento da amostra de professores que compuseram o estudo. Curiosamente, no desenrolar da entrevista, todos os professores foram mais assertivos e hesitaram menos em elaborar seus discursos sobre a questão, o que pode indicar certo nível de conhecimento a respeito de como vivenciar aquele ambiente.

Quadro 3 – Possibilidades do Ensino			
Categoria	Definição	Participantes	Respostas
Condições da Academia	As possibilidades de ensino estão relacionadas às condições estruturais e de serviço oferecidas pela academia	NATHAN	“Assim, é porque, por exemplo, <b>a estrutura do personalizado, um ambiente um pouco mais compacto, um pouco mais sutil, sem uma música muito alta</b> , sem ter... Um exemplo, um ambiente balada, é mais suscetível <b>às pessoas trocarem mais ideias</b> , mais ou menos nesse sentido, porque é um negócio que a gente preza lá.”
		LEANDRO	“Eu acho que <b>quanto mais equipamento</b> , quanto mais possibilidades ali, acho que melhor a gente consegue executar o trabalho.”
		CAIO	“Sinto, sinto que sim, claro que assim, você <b>atender três pessoas em um horário de uma hora</b> , é mais difícil, te exige mais como profissional. No caso do meu aluno de <i>personal</i> , é mais fácil porque eu tô full time com ele ali, tô lendo tudo, tudo que ele faz eu tô vendo o que tá acontecendo, às vezes com três pessoas não, às vezes eu passo exercício ali, outra tá fazendo ali... eu precisava dar um toque lá, que eu vou e acabo deixando passar, entendeu?”
ANA	“Então, lá é legal que lá <b>dá essa abertura</b> , essa possibilidade de a gente trabalhar de formas diferentes.”		
Disponibilidade do Aluno	As possibilidades de ensino estão relacionadas a condição que se encontra o aluno	ANA	“Acho que depende muito do público, né? Porque a gente tem que se adaptar às pessoas também. Tá pra fazer o seu treino. Então eu me adapto a ensinar o aluno conforme ele está disposto a aprender, entendeu?” Então <b>tem aluno que está disposto a aprender ali, a execução, o treino em si, embora</b> . Porque o objetivo é treinar e trabalhar, fazer as suas coisas. <b>E tem o público que está disposto a aprender</b> , mas com algo a mais, né? Então gosta

			de conversar e aprender a última coisa que ele quer do exercício, entendeu?”
		NATHAN	“às vezes <b>o aluno chega com o olho super baixo</b> , você já consegue perceber, <b>você já joga o clima da aula de uma forma diferente</b> , você já aborda de uma forma diferente, às vezes você fica mais no canto, às vezes você volta para o entorno aí com a galera, e aí fica melhor, né?”
		LEANDRO	“Cara, <b>tem alguns, alguns, são poucos, mas hoje teve um caso que o rapaz ele fica muito no celular, e aí eu deixo ele no tempo dele</b> , ele está no celular, ele termina, vai na série, eu vou lá e ajudo ele, ele termina, ele vai no celular. Ao invés de fazer o treino proposto que a gente tem, o nosso formato, que é um bloco com três exercícios, sendo um ativo, um circuito de abdômen, eu fiz simplesmente um exercício com ele e no descanso dele ele fica no celular para resolver o problema dele do serviço.”
Treinamento Profissional	As possibilidades de ensino estão relacionadas a alguma formação disponibilizada pela academia	LEANDRO	“Eu me sinto muito à vontade na academia, onde eu trabalho, acho que <b>eu consigo testar coisas novas e desde os meus primeiros dias de trabalho</b> ... o dono da academia ele me, ele confiou em mim e falou assim, olha, eu sei onde você é, sei que você é da Universidade X, sei que o pessoal que está aqui a maioria é, então eu confio em vocês, por isso que eu só trago o pessoal de lá, então eu quero que você aprenda e eu quero que você coloque em prática o que você aprendeu por fora.”
		CAIO	“Mas é <b>algo que eu aprendi bastante também, com a ajuda do Nathan também, que me deu muito toque</b> .” Consigo prestar mais atenção, posicionar os meus alunos para que eu consiga ver eles, e consiga dar toques também, entendeu?”
Disponibilidade do Professor	As possibilidades de ensino estão relacionadas a condição que se encontra o professor	LEANDRO	“Eu acho que depende também muito do dia, né, o dia às <b>vezes você está um pouquinho mais inspirado, um dia não está, e eu acho que às vezes o básico funciona</b> .”

Fonte: dados do estudo.

Na categoria **condições da academia** é possível perceber que as respostas orbitam tanto para condições físicas do estabelecimento como quantidade/qualidade de matérias, infraestrutura arquitetônica do espaço, como condições organizacionais referentes ao serviço proposto em que a quantidade de alunos e tempo de aula se mostram relevantes. Claro que a separação feita é simbólica, tendo em vista que as duas condições se conversam e misturam, como veremos ao longo da discussão.

Como relatado na descrição do campo – sessão 5.0 do trabalho - e reafirmado pelos professores, a sessão de Treinamento Personalizado, como o nome do “produto” sugere faz com que um menor número de alunos seja atendido por aula. Com base em Sanches (2006) é percebido que o *personal trainer*, profissional que a academia busca emular, diz respeito a um

trabalhador encarregado de executar programas específicos para os alunos, Domingues Filho (2006) afunila que este serviço tem como norte principalmente “finalidade estética, de reabilitação, de treinamento ou de manutenção da saúde” (p.19). Por último, Silva, Bossle e Fraga (2016) revelam tais finalidades a partir da ótica dos alunos atendidos e neste escopo o profissional se revela um grande gerador ou facilitador de resultados atrelados a esses objetivos. Porém, ainda na ótica dos alunos e dos mesmos autores, para que os resultados se manifestem de fato, tudo nos leva a crer que a atuação do profissional deve contemplar elementos a atenção e o cuidado, elementos supostamente mais difíceis de serem encontrados fora do contexto do “*personal*” pensando no universo *fitness* (SILVA, BOSSLE e FRAGA, 2016).

Portanto, não é difícil imaginar que isso acarretará em diferenças escolhas didático-metodológicas no serviço em específico, tais quais o uso de materiais auxiliares para alunos com algum tipo de lesão, como elásticos, bancos e *steps* ou até mesmo de estratégias para aplicar os métodos como um maior uso de demonstrações dos exercícios, isso quando comumente os profissionais não ajudavam ou guiavam os exercícios com suas próprias mãos. Embora, é necessário sublinhar: ainda que presente certo refinamento metodológico quanto a variedade de exercícios, não é via de regra que uma aula com instrumentos mais rebuscados esteja totalmente livre de pedagogias com um viés mais autoritário, como visto na primeira categoria da primeira pergunta. Além do mais, é percebido que um aporte maior de certos conteúdos da Educação Física neste escopo de aula não é por acaso, ou mero capricho dos professores (ainda que muitos declaram desfrutar de certa liberdade neste sentido).

Na linha de Furtado (2009) percebendo esse serviço como algo mais voltado ao *welness*, ou seja, o bem-estar não é preterido ao *fitness*, mas priorizado, é possível dizer que essa diversidade de serviços faz parte do produto. Explico: se o treinamento personalizado busca individualizar o treinamento para gerar o resultado (SILVA, BOSSLE e FRAGA 2016; BOSSLE e FRAGA 2011) e o resultado dos alunos da Boa Forma deste horário por muito está atrelado a melhora postural ou do quadro metabólico, é razoável pensar que uma diversidade maior dos conteúdos contempla uma gama maior de objetivos e tarefas motoras, portanto materiais, ementa cujo orbita os pressupostos do treinamento funcional.

Complementar a isto, é importante pensar que além da ou junto da promoção de saúde numa perspectiva biomédica, os conteúdos e estratégias metodológicas visam abarcar a sociabilidade e o clima mais “light” prometido do serviço, distante da agitação das grandes cidades explorada por Sant’Anna (2008). Para isso, comumente professores mesclavam a aula dos alunos que atendiam, ora dividindo o mesmo aparelho de treinamento de força, ora fazendo

exercícios intervalados de alta intensidade em revezamento, de maneira que as práticas corporais de diferentes aulas se conectassem mais diretamente. Por muitas vezes, isso gerava interações e sorrisos entre não só entre os alunos, mas também entre os professores. Tanto que mais raramente estes últimos inclusive compartilhavam o tempo de aula de seus alunos, para que este às vezes participasse de dinâmicas propostas pelo professor responsável por outros alunos. Exemplo: Leandro colocava uma música na caixa de som da academia que ditava o ritmo de alguns exercícios propostos em uma aula para dois alunos em específico, Nathan ao invés de finalizar sua aula com alongamentos para os dois alunos que ele estava responsável, destina um deles para participar da intervenção do Leandro. No que pode ser observado, é interessante que os professores não forçavam a inclusão, realizando a mesma só se ela se justificasse na realidade dos alunos.

Podemos ver que essas dinâmicas caminham para o que Baptista (2006) propõe para uma observação mais atenta e autoconsciente nas academias ou tem, características próximas ao que Assis, *et al.*, (2022) propõe como educação somática nas academias, no entanto, é imaginável que este tipo de modelo de aulas compartilhadas do *personal trainer* subcontratado tragam algum desgaste para o profissional. Com base ainda em certos pressupostos do que deve ser o treinamento personalizado, destaca-se a partir dos autores (DOMINGUES FILHO, 2006; SANCHES 2006; BOSSLE e FRAGA, 2011) que de alguma forma o ofício do *personal* conta com a ideia de individualização do cuidado. . Diante dessa premissa conectada à realidade mencionada, nos deparamos com a seguinte reflexão: como manter a proposta do serviço dando aula “individualizada” para três alunos ao mesmo tempo?

Observando as respostas e analisando as observações constata-se que isso é possível através de certos direcionamentos metodológicos estipulados pela empresa padronizando determinados modelos de treino. Tal estratégia tem certo diálogo com a mercantilização das práticas corporais denunciadas por Gomes, Chagas e Mascarenhas (2010), no entanto, é percebido que os professores têm uma autonomia significativa para selecionar os exercícios selecionados, os quais muitas vezes inclusive tem relação com as práticas corporais “externas” a ginástica que já praticaram o lecionaram. Além disso, não se pode esquecer do papel da recepção na organização das fichas dos alunos. Essas são direcionadas aos professores no horário em que os mesmos farão as aulas previamente reservadas com as recepcionistas via internet.

Por último e talvez mais importante para o funcionamento da lógica, parece imprescindível que o professor “corra mais” ou “antecipe mais” – termos alcunhados pelos *personais* - sua aula visando manter certa qualidade de atendimento. O quanto isso repercute na

salubridade deste trabalhador será discutido mais adiante, por ora, parece que as competências ostensivas exigidas ao professor das academias (SOUSA, MACEDO e MÉLO, 2020) também percutem aqui. Não só isso, como visto em Furtado (2022) a discrepância no valor produzido pelo profissional e aquilo que o mesmo tem acesso também é alta, possivelmente até maior se calculado como o autor afere, tendo em vista que o serviço de treinamento personalizado é mais elitizado e recebe maior investimento.

Por isso, os profissionais envolvidos em MP também merecem uma atenção especial para compreensão deste ponto do estudo. É necessário destrinchar como as condições repercutem mais especificamente nas profissionais alocadas na sessão de Musculação Plus. Percebemos que a voluntária entrevistada, pontua por início a questão da quantidade/qualidade de materiais. Dessa maneira, como já descrito anteriormente percebe-se novamente como algumas qualidades do treinamento personalizado podem ser reproduzidas na Musculação Plus, no entanto em magnitude menor. Vemos sim elásticos e alguns itens mais comuns ao treinamento funcional no Treinamento Personalizado comparativamente a Musculação Plus, mas em menor quantidade. Isso nos sugere que os profissionais alocados em TP são mais estimulados a desfrutar de uma variedade maior de métodos e conteúdo, tanto que nas observações reparei exatamente nessa dinâmica. Nada impedia os professores de MP pegar emprestado essas ferramentas “emprestadas” de TP, no entanto, isso não era tão comum já que utilização desses acessórios, pelo que se observou, resultaria num aumento da complexidade dos exercícios, situação de aula não tão comum em MP dado o caráter mais dependente de máquinas do serviço.

Os professores da MP, normalmente divididos em dois profissionais mais um estagiário - no horário que se observou - eram responsáveis por mais de 20 alunos simultaneamente, lotação jamais vista no horário do campo, mas que era comum em outros horários seja bem mais cedo, logo no despertar da academia, seja mais tarde. Nos horários de maior movimento era comum a presença de pelo menos 10 alunos, normalmente adultos e mulheres, os quais alguns treinavam “sozinhos” como nomeavam os próprios professores.

Esse perfil de aluno normalmente já fazia seu próprio treino com seus próprios conhecimentos e por muitas vezes dispensavam a orientação dos professores ou “apenas” os abordavam para esclarecer dúvidas mais pontuais sobre a execução dos exercícios, e por algumas vezes, ao decorrer de sua prática corporal procuravam opiniões mediante a seus próprios cuidados em saúde, reforçando a esfera de conselheiro que normalmente o *personal trainer* assume ( BOSSLE, 2008). A presença desse tipo de aluno mais fechado, assim por dizer, se mostra também como um dos motivos para menor variabilidade de conteúdos e

métodos dos professores em MP, já que, os alunos que treinam de maneira independente conduziam sua prática corporal mais adeptos à “musculação clássica” do que ao “treinamento funcional”. Suspeita-se que o conhecimento dos exercícios de musculação seja mais difundido entre a população do estudo, senão muito da população brasileira. Entretanto, esse alunado não era a maioria, caso fosse, a atuação profissional do mesmo seria bem menos necessária, os demais eram orientados em menor ou maior grau pelos professores a partir de um sistema impresso de fichas. Nele, os aparelhos de musculação em primeiro, seguido dos exercícios em barra ou halter eram os preferidos dos treinos elaborados. A menor prevalência de elementos do treinamento funcional, parece existir pois os exercícios dessa modalidade comumente abarcam movimentos de maior complexidade motora, esses que podem ser difíceis de serem “vigiados” pelos professores em horários de lotação da academia. Ou seja, a partir de uma formação corporal interna/externa à academia, os alunos realizavam exercícios nos aparelhos de musculação, barra e halteres sem uma supervisão mais assídua como visto em TP. Assim no caso de MP cabia aos professores manter essa performance ou direcioná-la caso os exercícios estivessem mecanicamente aquém do esperado.

Cabia aos professores também estruturar a longo prazo essas sessões através do aplicativo de forma que os objetivos dos alunos fossem mais atingidos. No horário observado, em geral os alunos matriculados no serviço desfrutavam de maior autonomia em termos posturais e metabólicos, assim a busca pela estética e os assuntos referentes a ela eram mais comuns no ali.

Portanto, ao que parece, há um desafio indireto do professor nas palavras de Silva e Ludorf (2022) em “saudetizar a estética” em MP, cumprindo os pressupostos discursivos da academia propiciando um desenvolvimento seguro dos alunos que eram mais ferozmente impulsionados pelo objetivo estético, movimento não raro também em outros ensaios. Por fim, os objetivos estéticos ali não eram reprimidos, mas sim acoplados a certo grau de segurança passível de ser gerada pelos profissionais ali. Em Silva e Ferreira (2018) isso parece ser feito de uma forma bem intensa e hierárquica, aqui, em alguns casos mais específicos havia mais possibilidade de entendimento. No entanto, em MP esses casos eram mais raros e ocorriam quando havia maior intimidade entre professor e aluno, ou naqueles que buscavam nos professores formas de aprimoramento corporal.

Bastando as comparações, retornando a questão da ficha e do planejamento pedagógico, foi possível identificar algumas contradições relativas ao discurso e a realidade. A ficha impressa pelos alunos era elaborada pelos professores a partir de um aplicativo que a academia contratou. Havia um monitor *touch* perto ao quadrado do centro, onde era possível a seleção

dos exercícios bem como seu prazo de vencimento. Por que isso é um problema? Pelo simples fato do tempo de trabalho que os professores têm para elaborar o treino e para atender, explicar corrigir ser o mesmo, assim, não surpreende se a especificidade for aquém do TP, fato conhecido e citado pela academia inclusive.

Por mais que possa existir um treinamento profissional para elaborações mais rápidas e eficientes - como ocorre em TP que será discutido na categoria mais adiante, é discutível se esse conhecimento daria conta, pois uma elaboração de treinos mensais mais específica, fora de determinada padronização é inviável de ser feita, pois parece utópico conciliar a elaboração de fichas de treino altamente específicas com as tarefas de atendimento da academia.

Sendo assim, semelhante ao que se faz em TP, uma protocolização de certo padrão de modelos de treino com possibilidades de ajuste custaria em especificidade, mas manteriam um grau maior de salubridade ao professor que atenderia o discurso vendido, e efetuaria seu trabalho com algum grau de individualização, fazendo a engrenagem girar. Disto isso, a *protocolização do cuidado* - expressão postulada a partir desta análise - nas academias de ginástica seria um mal necessário? Acredita-se que um ensaio mais específico possa elucidar a questão em certa medida, mas é possível elencar alguma perspectiva dessa discussão com base nos dados apresentados em diálogo com outros trabalhos.

A obra de Silva (2023) faz um apanhado das transformações industriais ocorridas no mundo fitness e seu impacto no trabalho do professor de Educação Física do cenário. A autora avança a discussão proposta por Furtado (2007) sobre o não-lugar do professor nas academias de ginástica incorporando como tendências indústrias mais contemporâneas vêm dialogando com a problemática de sua obra, dentre elas, a “indústria 4.0”. Este paradigma industrial tem como característica a incorporação de um maquinário informacional-digital ainda maior do que vimos no Toyotismo, condição inclusive que potencializou o crescimento das academias *Low Cost*. Em detrimento da redução da quantidade de professores já reportada (FURTADO, 2022; SILVA, 2023), nesse modelo de gestão temos o investimento maciço em maquinários tecnológicos, relação que inevitavelmente ou melhor propositalmente afetará a orientação das práticas corporais, a exemplo temos:

aparelhos de musculação, esteiras, bicicletas e outros instrumentos, com um sistema de informação computadorizada embutido no próprio aparelho que permite ao aluno saber, sem a necessidade do auxílio do professor, o exercício que precisa fazer, a quantidade de repetições, a carga, a amplitude do movimento e outras informações (FURTADO, 2022, p. 41).

Dessa maneira, Furtado (2022) deixa claro que o avanço tecnológico que supostamente aliviaria o trabalho do profissional de Educação Física não ocorre. Pelo contrário, um número menor de demandas que a tecnologia gerou para o professor em sala é utilizado como motivo



para aumentar a quantidade de alunos atendidos visando o lucro em detrimento de uma possível especificidade dada a orientação para os mesmos. É curioso que a academia possui um certo grau de consciência dessa problemática e inclusive, nas palavras do coordenador, tem o objetivo de não ser uma “simples academia de musculação” nos dois serviços discutidos. Em MP, algumas características do serviço tornam questionável se essa ruptura com um modelo *Low Cost* ocorre totalmente mesmo reduzindo a quantidade de alunos atendidos por horário quando comparado às academias de rede. Isso porque as observações e as entrevistas nos levam a perceber que a limitação da quantidade de alunos atendidos no serviço tem o propósito de possibilitar mais uma melhor hospitalidade ou contato interpessoal com os alunos. As cobranças do coordenador gravitavam muito mais em torno da ideia de “segurar o peso”, “dar bom dia”, “ver se está tudo bem” do que de fato incitar os professores a conduzirem um planejamento pedagógico reflexivo com os alunos do espaço. Não que essas práticas não fazem parte de um processo de ensino-aprendizagem em academias de ginástica, inclusive, essas questões intersubjetivas mais amplas sobre performances do professor fazem parte do capital social esperado ao *personal trainer* (SILVA *et al.*, 2022). O problema é que elas por si só não fundamentam uma atuação profissional crítica no espaço, de forma que podemos considerar uma conduta pedagógica não diretiva na linha de Snyders (1978).

Portanto, vemos que a protocolização do cuidado é possível e aparentemente vem sendo feita neste estudo, no entanto, acreditamos ela deve ser mais *cuidadosa*, no que se espera de aluno e professor. Assim, se o foco for seguir um planejamento mais criterioso em prol do desenvolvimento da autonomia e da cultura corporal dos educandos a protocolização do cuidado nos parece mais positiva para alunos e professores. Essa perspectiva inclusive parece dialogar de alguma forma com serviço de TP, ainda que por si só não resolva toda problemática neoliberal existente no *fitness*, dado a certas dificuldades apontadas. É discutível também o quanto as condições salariais e de trabalho serão coerentes com a complexidade dessa forma de trabalho. Por outro lado, se o foco for exclusivamente feito nos aspectos interpessoais é possível que o cenário se configure de forma muito semelhante a um modelo *Low Cost*, com a possibilidade de se vender os ideais de segurança e hospitalidade como produto. Essa segunda alternativa parece problemática tanto para profissionais quanto para alunos, pois nesse processo a subjetividade passa a ser combustível para produtividade indo ao encontro do que Han (2017) chama de “Sociedade do Cansaço”, caracterizada pelo esgotamento do Outro. Tal situação inclusive já parece plausível de se desenvolver no ambiente das academias de Ginástica como aponta Oliveira *et al.*, (2022).

Isso posto, no serviço MP parece que as condições logísticas e materiais distanciam os profissionais de um processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado, o que acarreta em treinos mais generalistas, menos específicos e de menos dotados de menor diversidade metodológica dos conteúdos de ginástica trabalhados. Um trabalho supostamente mais fácil é compensado por um acúmulo de função e alunos atendidos. Mesmo assim, existe um “pingo de Alteridade” nesse processo, dado que profissionais conseguem em alguns momentos reconhecer as diferenças culturais de seus alunos, o que possibilita o desenvolvimento de diversos conteúdos e métodos mais vistos em TP. É possível também pensar numa condição de Alteridade do aluno para com o professor, onde o aluno enxerga no docente precarizado - vivente de certa “correria” - uma possibilidade de troca cultural mais ampla. Esse processo parece abarcar uma aparente adoção/escolha do professor como seu conselheiro, no entanto, tal qualidade se manifestou com mais intensidade apenas em momentos de menor “correria”. Isso em termos mais estruturais da aula, não em termos de elogios, diálogos, brincadeiras e afins. Portanto, se Ana comenta sobre essa diversidade metodológica, embora ela exista, não era tão desempenhada por motivos estruturais da academia, ainda sim essa simples “liberdade” de interação parecia algo positivo para a professora, entendendo isso importante para o ensinar.

Em relação a categoria **treinamento profissional**, manifestada por dois participantes é possível observar como a atuação nesse ambiente pode demandar algumas competências mais específicas que reforçam conteúdos possivelmente vistos na graduação ou outros supostamente adicionais na esfera do atendimento/relacionamento. Em Paixão, Custódio e Barroso (2016) percebe-se que os recém formados em Educação Física selecionados a trabalhar no meio não se sentem preparados para tal, pois na ótica dos mesmos certos conhecimentos utilizados no meio não são trabalhados previamente na graduação. Em Cruz e Oliveira (2021) é percebido reclamações ocupacionais dos profissionais recém-formados no contexto. É interessante refletir, através de mais estudos se de fato uma gama maior de conhecimentos é necessária para suprir completamente algumas contradições que parecem inerentes ao serviço do profissional já relatadas em outros estudos (FURTADO, 2007; GOMES, CHAGAS e MASCARENHAS, 2010; Nunes, 2016).

No estudo em questão parece que uma gama de conhecimentos parece não ser suficiente para superar as contradições explicitadas tanto que parte delas também ocorre no campo estudado. No entanto, existe uma impressão destes voluntários que os conhecimentos corroboram para melhora do serviço e para que um ambiente mais ou menos saudável seja mantido. A formação profissional da graduação na contramão dos estudos de formação citados no parágrafo acima, parece ter certo valor para os participantes, visto que muitos dos

professores contratados foram estagiários no local onde tiveram a oportunidade de testar alguns conhecimentos, como relata o entrevistado. No entanto, ao que foi percebido a luz do depoimento do coordenador, nas observações foi notado tanto em MP quanto em TP que existem conhecimentos, no caso, não muito acadêmicos em relação a como receber e atender o aluno, para que o mesmo sintasse-se mais confortável e complacente a atuação profissional que se visa desempenhar. Os desdobramentos dessa dinâmica já foram descritos na questão 1, por agora, o que foca em dizer é que existe um rol de conhecimentos importantes para serem transmitidos pelas instituições acadêmicas e profissionais. No segundo caso, similarmente ao percebido em Bossle e Fraga (2011), é curioso que os conhecimentos relativos à abordagem interpessoal possuem mais relação com um certo empirismo e com o *marketing* do que com o referencial das ciências humanas. Isso mostra talvez, uma lacuna deste diálogo ou que parte dele não chegou a certos profissionais, pelo menos aos profissionais do contexto estudado.

Destaca-se novamente que, há uma tendência de certa aproximação da literatura às perspectivas mais críticas em relação ao corpo neste universo, por outro lado, os atores sociais do espaço tendem mais a perspectivas tradicionais como mostra o trabalho de Cruz, Batista e Oliveira (2022). Por fim, vale lembrar que o coordenador do estabelecimento estudado é pós graduado em *marketing* na perspectiva do *personal trainer*, assim, parte desse conhecimento pode ser empregado em contratações e treinamentos, influenciando determinadas condutas procedimentais da academia.

Ainda no que tange a categoria treinamento profissional, destaca-se que conhecimentos do “treinamento funcional e da musculação” atrelados a biomecânica e a fisiologia do exercício também eram compartilhados entre os professores, visando certa adequação a metodologia que muito se empoderou dos mesmos. Como já dito, brevemente acima, essa tendência era vista mais em TP, onde o circuito de exercícios desempenhados tinha ligação com os objetivos do aluno, com a estrutura da academia e com seu modelo organizacional. Por exemplo, a disposição de determinados aparelhos e equipamentos tornavam intuitiva a seleção dos 3 tipos de exercícios que deveriam ser selecionados em um circuito. Como relatado por todos atuantes no serviço, existiam escolhas metodológicas mais ou menos coerentes com o número de alunos que se atendia, exemplo, exercícios menos complexos eram “passados” e “selecionados” em aulas mais corridas, por outro lado, em momentos onde o professor “estava com um aluno só”, exercícios mais complexos e mecanicamente desafiadores eram facilmente propostos, pois seria tranquilo garantir a segurança do aluno. Ao que parece gestores e coordenador buscaram a longo prazo implementar um modelo a longo prazo com essas características dentro de MP, no entanto, a quantidade de alunos e professores de MP desafia a similaridade com o TP e se a

individualização será garantida. Por fim, as possibilidades de performar ou não certas formas de ensinar está muito ligada à como o professor recebe treinamento para se dar com obstáculos diante do trabalho.

No que diz respeito a categoria **disponibilidade do aluno**, pode-se observar que não há um consenso entre os professores no que seria essa disposição, e sim variações referentes a certas disponibilidades que em alguns relatos aparecem de forma mais variada unificada. Ainda, não houve discrepância entre os professores alocados em diferentes serviços.

Foi comum identificar no discurso dos voluntários a percepção da existência de tipos de público os quais seus componentes estariam mais ou menos dispostos às suas propostas. Ana, por exemplo, nos diz em discurso que há diferenças de possibilidades no ensino a depender do quanto aluno está aberto ao aprendizado e para a participante isso tem muito a ver com a prioridade que o treino tem na vida da pessoa. Em relação à prática corporal na academia como prioridade de vida, percebemos que os praticantes analisados por Baptista (2006) tendem a colocá-la em segundo plano. Raros são os praticantes que a colocam em primeiro lugar. Na amostra do estudo do autor (BAPTISTA, 2006) temos que apenas 6 dos participantes – o que no contexto do estudo é um número pequeno – a colocam como elemento mais importante. O autor coloca que o intuito da crítica não é advogar que as pessoas necessariamente tenham obrigatoriamente a práticas corporais em primeiro plano, mas sim levantar a possibilidade de pobreza de significado destas no cenário, tanto que parte significativa dos participantes sequer mencionam as como importantes.

Dito isso, à luz do depoimento de Ana, os significados da prática corporal de certos alunos têm um papel secundário em suas vidas muito possivelmente. Porém, assim como relatado em Silva, Ferreira e Ludorf (2019), existe a possibilidade de que a multiplicidade das concepções de corpo possíveis em academias de ginástica não tenham plena dialogicidade com os ideais mais prováveis dos professores contratados.

O que nos mais importa aqui é que segundo o depoimento da voluntária, para ela, o quanto o aluno está aberto a prática muito implica na sua abordagem pedagógica e também nos conteúdos e métodos selecionados para orientação da prática corporal no local. Assim, a figura “não-diretiva” em muito propagada pelos gestores no contexto da MP que tem como norte a prevalência de equipamentos de musculação e instruções verbais pode ser reforçada à medida que o aluno se aparentemente “fecha”. Porém, a partir de determinado vínculo essa possibilidade pode ser ressignificada dando espaço a possibilidades menos passivas que, em alguns momentos, tem certa conexão com autonomia e superação de limites, mas que no contexto das observações foi percebido mais alusões a uma sociabilidade interpessoal, em

muito desconectada com relações críticas de ensino-aprendizagem, isso falando da MP em geral e da vivência da voluntária em específico. O ponto é que a *protocolização do cuidado* já discutida parece tornar pouco provável a criação do vínculo a partir da “via pedagógica”, mas que a sociabilidade cultivada em algum momento pode criar um intercâmbio cultural entre aluno e professor, possibilitando práticas críticas. A questão é se as condições de trabalho que foram elucidadas permitem esse contexto. Vale destacar que no contexto do estudo, esse aspecto da disponibilidade do aluno que relaciona a criação de vínculo com a conquista de “abertura” diz respeito ao humor do frequentador, inclusive. Isso nos dá a entender que os profissionais consideram certo conceito de personalidade do aluno que envolvia como este está no dia, mas também o que é mais típico dele.

Como dito, não eram todos alunos que davam abertura para os professores, isso por consequência acaba limitando a pouco também o grau de possibilidades metodológicas e escolhas do treino, o que não significa, na perspectiva de Freire (2002) necessariamente uma educação bancária, por assim dizer. É possível que um aluno tenha em sua prática corporal uma rotina mais tradicional de treinos prescrita por um professor da academia de forma mais horizontal, onde os exercícios trabalhados poderiam ser levados mais em consideração. Aludindo a categoria produtividade retratada na análise de concepção de ensinar, parece que esse tradicionalismo não é muito bem visto pela gestão, bem como as possibilidades docentes mais sutis, portanto, a inquietação dos professores sobre forçar uma educação cultural mais compartilhada parece legítima, já que nem todos alunos dariam abertura pra isso. Dessa maneira, é possível ensinar a partir de determinadas perspectivas educacionais quando há um processo de escuta nos termos de Freire (2002), onde anseios do aluno são percebidos e existe certa empatia do professor diante da sua situação. No entanto, por outro lado, o ensinar numa perspectiva mais mercantilista pode coagir o professor a atuar de forma mais invasiva com os alunos fechados, gerando desconforto e sendo uma queixa para parte dos professores, como bem vemos. Assim, para “não forçar a barra”, não era incomum professores evitarem esse protocolo de aproximação forçada quando não observados pela administração.

Perpassando pela ótica de Goffman (1978), destaca-se como certos papéis performados e incorporados podem passar batido pela tutela dos profissionais, o que a própria interpretação o afaste dos mesmos. No caso, temos atores que são magnetizados pelos profissionais ou vice-versa seja por uma relação de amizade – que em algum momento sim, foi constituída – e por uma relação de familiaridade com os objetivos corporais dos alunos. Assim, é necessário refletir se outros “papéis corporais” não são marginalizados/se marginalizam de uma atuação profissional mais especializada, por não performar os papéis elencados acima nos remetendo a

relações de biopoder existentes nos escritos de Foucault (2014). Ainda mais porque analisando a literatura científica sobre o espaço, Cruz, Batista e Oliveira (2022) relataram que tal conceito foucaultiano perpassa sim o espaço.

Todavia, uma limitação deste estudo tem sido o fato dele não contemplar a perspectiva do aluno diretamente, portanto, é impossível fazer maiores considerações. Sobre a situação da divergência de frequentadores dos dois serviços, em relação a aproximação de certo padrão estético hegemônico, é necessário refletir se usuários do TP justamente não preferem este serviço pois ali, ao que parece, a “atenção” esperada é garantida, independente do papel performado e da identidade corporal admitida. No caso do MP, parece que ter certa amizade com os professores ou estar em certo padrão estético ou motor possibilita maiores interações pelos frequentadores do espaço.

Nesta linha, Leandro parte de perspectiva próxima ao que foi dito inicialmente no depoimento de Ana, pois, conecta a disponibilidade do aluno a priorização que a prática corporal tem, no entanto, em TP são “alguns” ou “poucos” que parecem ter pouca abertura ao processo de ensino-aprendizagem, o que faz sentido, tendo em vista que o serviço é mais caro e exclusivo, corroborando inclusive a discrepância de condições do serviço antes analisadas no estudo. No caso relatado e possivelmente em outros casos mais específicos dessa “despriorização” do exercício em TP, diferente de Ana, ele se refere mais como episódios momentâneos relacionados às esferas que podem interferir na prática corporal, não que isso ocorra cronicamente. Por último, Nathan sem fazer menção a um serviço especificamente tem seu enfoque mais no aspecto emocional que o aluno traz a cada aula, que pode variar, e isso em sua perspectiva afeta inclusive o modo do professor se posicionar ou abordar o praticante.

É importante pontuar que no depoimento e também em aulas percebe-se que Leandro tem estratégias para conduzir a aula conforme o humor do seu aluno: seja mudando o tom de voz ou se posicionando mais ou menos perto dele, a partir de certa sensibilidade. É possível que essa atuação de Leandro tenha relação com a ideia do conhecimento sobre “atendimento” que a academia busca transmitir para seus profissionais já citado. No entanto, os voluntários de TP em específico que trazem esse debate não são totalmente claros em relação ao que seria esse atendimento, para além do que já foi dito. Isso limita nossas ponderações em relação a essas condutas do profissional, para além de enquadrar a situação na categoria disponibilidade do aluno. Porém, por fim, é interessante perceber que no depoimento dos voluntários, em momentos mais raros, há menção ao proprietário do estabelecimento que por lá treina e faz algumas orientações informais sobre principalmente sobre as performances de cuidado em MP. Então, isso nos faz especular sobre influências de como se configura o “treinamento do

treinador”, ou mais claramente, o treinamento do coordenador. Além da própria base formativa, se essa proposição for verdadeira o coordenador pode beber de fontes mais distantes dos conhecimentos da Educação Física, visto que, o proprietário não é um profissional da área.

Assim, a fala dos dois não nos permite conclusões mais aprofundadas sobre a priorização discutida em Baptista (2006) e relacionada nos parágrafos acima, visto que, teoricamente, ao escolher esse tipo de serviço é compreensível que de alguma forma o aluno valorize a prática corporal como um elemento importante em sua vida. Para descobrir as razões haveria necessidade de um estudo particular sobre, mas é perceptível no presente trabalho que os imperativos de saúde e estética são vigentes. Essas imposições podem ser reforçadas pelos professores aludindo a um apelo tecnicista do conceito de saúde visto em Fraga (2006) ou “provocadas” em prol da alteridade na linha de Gusmão (1997) a depender da maleabilidade de alguns professores, passível de se colocar em prática com mais ou menos facilidade.

Nesse contexto, muitas vezes não só a escolha dos exercícios a fim de atender certos princípios do treinamento esportivo eram levadas em consideração, mas também a comunicação utilizada parece importante. Isso reforça que parte dos professores tem dimensão de algumas representações de certos estereótipos, principalmente relativos a praticantes mais velhos, um dos perfis mais frequentes no local no horário observado.

É difícil traçar ao certo como cada perfil profissional se comporta mediante a isto, mas em discurso viu-se tanto nuances voltados para certa generalização daquele perfil de aluno, mas como algo voltado ao inacabamento de Freire (2002): para o autor os seres humanos não estão determinados em uma condição fixa pelo contrário, a partir de uma construção mútua e horizontal do conhecimento, uma nova realidade está sempre sendo possível. Assim, conectando essa perspectiva educacional com o contexto, percebeu-se em alguns momentos, principalmente em TP, que os professores em muito não deixavam os alunos serem determinados por estereótipos e se preocupavam em promover situações pedagógicas desafiadoras passíveis de mudar condições engessadas.

Em relação a **categoria disponibilidade do professor**, expressa unicamente por Leandro, entendeu-se que o quanto o professor está disponível emocionalmente pode afetar seu trabalho e sua forma de ensinar. Ou seja, aspectos exteriores à vida do professor podem afetar seu humor na aula, no entanto, chama atenção que apenas um participante tenha se manifestado nesse sentido. É possível ver essa situação à luz de Ludorf e Ortega (2013), quando diz que o profissional não deve apresentar cansaços de qualquer ordem em seu trabalho, já que isso pode afetar negativamente sua imagem. A baixa identificação ou menção direta a esse ponto pode reforçar o que foi encontrado pelos autores do período acima, no entanto, vale destacar que não

foi o foco do estudo. Nas observações, notaram-se constantemente pequenas reclamações dos professores principalmente sobre o cansaço físico. Para não aparentar a exaustão ou driblá-la foi comum o relato de estratégias metodológicas em algumas situações de aula, principalmente em TP, onde em uma situação de aula intimista era mais difícil ocultar o cansaço. Colocar alunos por mais tempo em determinados aparelhos, ou próximos uns aos outros para evitar muita locomoção foram mecanismos citados, mas os professores relataram que essas estratégias todas eram válidas se não prejudicassem o objetivo do aluno, transparecendo que há certa ética da empresa e dos professores em relação a isso. No caso da MP, não houve menção direta sobre a disponibilidade do professor no serviço, mas através das discussões expostas na primeira pergunta da entrevista, percebemos que há uma exigência do professor performar um papel interativo com os alunos, mesmo que esses últimos estejam mais fechados. Isso pode causar certo cansaço para o profissional, com o risco de soar algo forçado para o aluno, mas também há chances de se produzir certa sensação de cuidado a partir dessa conduta. Ao que parece, o fato dos professores do TP atenderem menos alunos por horário – o que implica em um maior rol de ferramentas utilizadas pelo treino, bem como aplicação de intensidades... – faz com que o profissional não tenha que performar determinado arquétipo de professor atencioso diretamente, já que isso estaria implícito no serviço. Por outro lado, professores da MP, que às vezes se comportam como simples “professores de musculação”, nos dizeres do coordenador, por terem um cenário de aula muito mais aberto, numeroso e diverso, quase nunca possuem esse poder de barganha do outro serviço – exceto em momentos de menor agitação ocupacional, como já dito. Assim, esses profissionais para “temperar seu atendimento” devem se mostrar prestativos, animados e atenciosos para que a MP oferecida pela academia seja uma opção viável tão viável quanto o TP, assim, se explica em partes a tendência da compreensão do ensinar numa ótica sociabilidade ou da produtividade.

Portanto, percebe-se que principalmente em MP o papel do professor nas academias, ou seja, suas possibilidades do ensinar, também estão atreladas a performar uma figura carismática, jovial que exala vigor e inspiração aos alunos. A exigência desse papel é notada também no cotidiano de professores mais vulneráveis ao processo de envelhecimento estudados em Freitas *et al.*, (2014) e Ludorf e Ortega (2013). Tanto que os professores da MP recebem a orientação de cumprimentar os alunos ritualisticamente e se apresentar caso não os conheçam, reiterando o que já foi dito. Além disso, assim como as academias estudadas por Roble, Rodrigues e Lima (2015) a Boa Forma oferece em seu produto sensações. No estudo mencionado (ROBLE, RODRIGUES e LIMA 2015), os autores estudaram os *outdoors* dos estabelecimentos e suas mensagens, essas que, para os pesquisadores, tinham a função de



seduzir o cliente prometendo certo status de bem-estar que seria capaz de antagonizar com o caos das grandes cidades. Neste estudo, ainda que não relatada grandemente no perfil dos voluntários, a disponibilidade do professor tem bastante influência na composição deste produto, considerando que a academia partilha de oferta semelhante. Foi possível perceber que a promessa da sensação de segurança e bem-estar reflete na didática dos professores. Percebeu-se principalmente em TP que existe a orientação deles procurarem o máximo estar à disposição para auxiliar em exercícios livres como supino e agachamento livre, durante as práticas corporais dos praticantes, além de regular sempre que possível os aparelhos, tais feitos podem ter conexão com uma educação bancária se a ajuda ao aluno for forçada e apenas significar uma performance mercadológica.

Assim, pensando no depoimento dos entrevistados e nas observações, a produtividade, que aparece como uma das concepções interpretadas, é bastante citada no estudo como um todo: muito associada a encenação de certo tipo de saúde, de estética e de performance física/laboral. Ou seja, o profissional deve estar em forma para poder atender os alunos do jeito que eles merecem ou gostariam. Curiosamente no campo em questão, comentários sobre o corpo dos profissionais não foram identificados, percebi apenas uma vez quando uma funcionária da empresa elogiou a jovialidade de uma das professoras. Assim, a partir das observações de campo, percebeu-se que esses regimes de produtividade estavam mais ou menos presentes no cotidiano de todos os professores. A performance laboral física parece ser a mais valorizada pela gestão da academia, ainda que nem todos a citaram em entrevista. Resta pensar se para os alunos tal performance e disposição, é tão significativa como é para empresa, ou melhor se seria mais ou menos impactante na vida dos mesmos do que uma atuação profissional de fato voltada às questões de autonomia e ensino-aprendizagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das categorias elaboradas com os dados da entrevista e das observações, a compreensão do ensinar para professores das academias de ginástica está ligada aos conceitos de formação, sociabilidade e produtividade que dão nome às respectivas características desse ponto do estudo. Ainda que a semântica das palavras utilizadas para adjetivar as concepções possam remeter tendências educacionais progressistas/transformadoras, é necessário destacar que tanto os discursos quanto algumas dinâmicas de aula atravessaram, também, nuances tradicionais.

Os conteúdos utilizados para o ensino das práticas corporais englobaram a utilização de aparelhos de musculação no serviço que abarcava maior quantidade de alunos por professor, diferente do serviço que possuía menos alunos por docente, nesse último, utilizou-se uma variedade maior de instrumentos, aludindo a prática do treinamento funcional. Pode-se notar no segundo serviço também mais demonstrações dos exercícios como método de ensino, no primeiro notou-se mais vezes a utilização de instruções verbais. Com base nos dados, em relação às possibilidades de ensino, é possível vinculá-las à disponibilidade da academia, disponibilidade dos alunos, treinamento profissional e disponibilidade do professor. Assim, a organização administrativa das funções dos profissionais e responsabilidades para com os alunos incide diretamente sobre como a docência se manifesta. A instituição busca elaborar protocolos e metodologias visando aperfeiçoar determinadas performances pedagógicas coerentes com os discursos da academia que em vezes se mostrou contraditória. A contradição se percebe quando as diretrizes são observadas através de uma concepção crítica de Educação Física, principalmente no que se diz em relação às demandas de trabalho. Contudo, esses discursos e ações em vezes se aproximam do idealizado pelos professores e até possibilitaram construções pedagógicas interessantes, mas também enfrentam antagonismos explícitos de alguns profissionais.

Ambos serviços das aulas aparentam se legitimar dentro do paradigma biomédico de produção de saúde, mas são atravessados pelo contexto sociocultural dos alunos e professores, que podem considerar ou não particularidades múltiplas dos alunos de forma horizontal. Ainda que não seja via de regra, as relações de trabalho, marcadas pelos papéis que o palco das academias de ginástica pode apresentar influenciam os vínculos consolidados. É possível que os vínculos possam contribuir para mobilizar o ensinar a uma perspectiva mais emancipatória, no entanto, o prognóstico é que estes por si só não são capazes de possibilitar sozinhos essa mobilização, correndo o risco inclusive de determinar o profissional de Educação Física atuante em academias de ginástica como um profissional encarregado do exclusivamente do

entretenimento ou da amizade, não da educação, coisa que às vezes diz mais sobre seu estereótipo ou aparência em si do que seu conhecimento teórico e prático. O aproveitamento do vínculo parece ser efetivo em propiciar uma perspectiva emancipatória quando acompanhado de condições de trabalhos mais apropriadas e mais alinhado à concepções mais críticas de ensino.

No contexto deste estudo, os gestores da academia parecem inclusive considerar importante a vigência dessas possibilidades de vínculo como um fator atrativo para a academia e para as aulas, contudo, é questionável se protocolos mais centrados no “atendimento” naturalmente garantirão isso, na verdade é questionável se essa “protocolização” - as vezes em detrimento do conforto do profissional de Educação Física - é possível em qualquer contexto, já que trata-se de relações humanas caracterizadas por serem complexas.

Talvez uma relação crítica de ensino aprendizagem naturalmente possibilite alunos e profissionais cultivar o estimado vínculo, todavia, é necessário refletir se este modelo de atuação pedagógica dialoga bem com as condições estruturais ditadas pelas transformações industriais no mundo do *fitness*, principalmente em estabelecimentos com características diversas a este.

Ainda, além de melhores condições de trabalho, que na linha de Silva (2023) perpassa mobilizações políticas internas e externas a classe, acreditamos que a formação dos profissionais passa ser relevante para concepções mais críticas do ensinar bem como suas possibilidades, sobretudo, no que se diz aos conteúdos relativos às ciências humanas ou na seara da saúde coletiva. Foi identificado no discurso dos profissionais entrevistados certa valorização da formação, principalmente no que se diz nas atividades práticas e vivências externas nas academias em todos os quatro profissionais. Um outro estudo traria considerações mais precisas, porém, é válido dizer que é curioso três profissionais da mesma Instituição apresentarem proximidades discursivas quanto a certo nível de criticidade, nos dando a entender que a carga significativa dos conhecimentos que consideramos importantes dentro da problemática.

Ademais, acredita-se que a vigência de uma Educação Física Escolar crítica pode ter papel importante na conjuntura já que essa potencialmente corrobora para formação de cidadãos esclarecidos sobre suas práticas corporais e direitos. Estes que podem a vir a ingressar nos ditos ambientes *fitness*, mais sensíveis à ideia de Alteridade, podendo “perturbar” a teia de significados de maneira positiva, em nossa perspectiva. É de se pensar também o quanto políticas públicas de acesso digno ao exercício físico não são potenciais aliados a possibilidades mais emancipadoras de enxergar a problemática. Hipotetizamos que elas têm

certo potencial de dessaturação dos estabelecimentos ligados mais tradicionalmente ao mundo *fitness*, democratização do acesso ao mesmo e valorização dos profissionais envolvidos.

Indiscutivelmente é um problema complexo, por fim, todo o dito mostra a importância de outros estudos que coloquem em diálogo ou denunciem a contradição entre Educação e Academias de Ginástica, principalmente em cenários que tratem do tema em condições de trabalho distintas, talvez supostamente mais controladas em alguns aspectos como o caso do *personal trainer* autônomo e das consultorias de treino *online*.

## 9 REFERÊNCIAS

- ASSIS., *et al.* Educação Somática em academias de ginástica: por uma concepção sensível de corpo e práticas corporais. *In: SILVA, A.C. (org.). Corpo e práticas corporais em academias de ginástica.* Curitiba: Bagai, 2022. p.176-191.
- BATISTA, S. H; ROSSIT, A.R. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. **Docência em saúde: temas e experiências.** São Paulo: Editora Senac, p. 57-74, 2004.
- BAPTISTA, T.J.R. A autoconsciência do corpo na academia de ginástica. **Revista EVS-Revista de Ciências Ambientais e Saúde**, v. 33, n. 5, p. 773-787, 2006.
- BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, n. 1, 2000.
- BERTEVELLO, Gilberto. Academias de ginástica e condicionamento físico–Sindicatos & associações. **Atlas do esporte no Brasil.** Rio de Janeiro: CONFEF, p. 65-66, 2006.
- BRITO, L.T; CHAVES, S.F. “É homem ou mulher?!”: Sobre feminilidades culturistas. *In: SILVA, A.C. (org.). Corpo e práticas corporais em academias de ginástica.* Curitiba: Bagai, 2022. p. 133-141.
- BOSSLE, C. B. O personal trainer e o cuidado de si: uma perspectiva de mediação profissional. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 187-198, 2008.
- BOSSLE, C.B; FRAGA, A.B. O personal trainer na perspectiva do marketing. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, p. 149-162, 2011.
- CAMPOS, J.G.C. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília v.5, n.57, p.611-614, out., 2004.
- CORRÊA, U.C; DA SILVA, A.S; PAROLI, R. Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. **Motriz. Journal of Physical Education.** UNESP, p. 79-88, 2004.
- CRUZ, J.V; BATISTA, M.B; OLIVEIRA, R.C. Concepção de corpo nas academias de ginástica: uma revisão de escopo. *In: SILVA, A.C. (org.). Corpo e práticas corporais em academias de ginástica.* Curitiba: Bagai, 2022. p.11-23.
- CRUZ, J.V. **Concepções de corpo nas academias de ginástica: revisão de escopo.** 2021. 52f. Trabalho de conclusão de curso de graduação (Educação Física) - Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2021.
- CRUZ, J.V; OLIVEIRA, R.C. Percepção do papel de professor para profissionais de educação física recém-formados atuantes em academias de ginástica. **Comunicações**, v. 28, n. 2, p. 77-92.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Papirus Editora, 1994.

DOMINGUES FILHO, L. A. **Manual do Personal Trainer Brasileiro**. São Paulo: Ícone, 2006.

FERMINO, R.C; PEZZINI, M.R; REIS, R.S. Motivos para prática de atividade física e imagem corporal em frequentadores de academia. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 16, n.1, p. 18-23, 2010.

FLORES, A.A; TOLEDO, E. Aspectos históricos da Ginástica de Condicionamento Físico: Um olhar para as influências das práticas internacionais? *In*: SILVA, A.C. (org.). **Corpo e práticas corporais em academias de ginástica**. Curitiba: Bagai, 2022. p. 23-37.

FRAGA, A, B. Promoção da vida ativa: nova ordem físico-sanitária na educação dos corpos contemporâneos. **A saúde em debate na educação física**, v. 2, 2006.

FRAGA, A, B. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 3 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002..

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** 67. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREITAS., *et al.* O envelhecer na visão do profissional de Educação Física atuante em academia de ginástica: corpo e profissão. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1523-1541, 2014.

FREITAS, D.C. *et al.* O envelhecer na visão do profissional de Educação Física atuante em academia de ginástica: corpo e profissão. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1523-1541, 2014.

FURTADO, R.P. **O não lugar do professor de Educação Física em academias de ginástica**. 2007. 187 f. 2007. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

FURTADO, Roberto Pereira. Do fitness ao wellness: os três estágios de desenvolvimento das academias de ginástica. **Pensar a prática**, v. 12, n. 1, 2009.

FURTADO, R.P. Trabalho e capital: a produção do valor nas academias de ginástica. *In*: SILVA, A.C. (org.). **Corpo e práticas corporais em academias de ginástica**. Curitiba: Bagai, 2022. p. 37-49

FOUCAULT M. **Microfísica do poder**. 28 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. São Paulo: Almedina, 2013.

GALLI, M. C. **Antropologia culturale e processi educativi**. La Nuova Italia, 1993.

GUSMÃO, N.M.M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedes**, v. 18, p. 8-25, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos e Científicos; 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GOMES, I.R; CHAGAS, R.A.; MASCARENHAS, F. A indústria do Fitness, a mercantilização das práticas corporais e o trabalho do professor de Educação Física: o caso Body Systems. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 169-189, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

IDE, Bernardo N. et al. Is there any non-functional training? a conceptual review. **Frontiers in Sports and Active Living**, v. 3, p. 803366, 2022.

LAZZAROTTI FILHO, A., *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010.

LÜDORF, S.M.G; ORTEGA, F.J.G. Marcas no corpo, cansaço e experiência: nuances do envelhecer como professor de Educação Física. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, p. 661-675, 2013.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus Editora, 2003.

LOTTI, A.D; OLIVEIRA, R.C. Proposta pedagógica para o ensino da natação a partir do modelo pendular. **Pensar a Prática. Goiânia**, v. 19, n. 3, p. 665-676, 2016.

LOVISOLO, H. Em defesa do modelo JUBESA (juventude, beleza e saúde). In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A.; DA ROS, M. (Orgs.) **A saúde em debate na educação física** (v. 2) Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 157-178.

MEIRIEU, P. **Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

NUNES, D.J.S. **Sarados e precarizados: contradições no trabalho de professores de Educação Física em academias da cidade do Rio de Janeiro**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Fluminense. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

MAUSS, Marcel et al. As técnicas corporais. **Sociologia e antropologia**, v. 2, p. 209-233, 1974.

MACHADO, E.P. A academia de musculação e a aprendizagem sobre anabolizantes: primeiros passos do processo de autoformação de fisiculturista. In: SILVA, A.C. (org.). **Corpo e práticas corporais em academias de ginástica**. Curitiba: Bagai, 2022. p. 148-150

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S.F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

OLIVEIRA, L.H.S. *et al.* Reflexões sobre as academias de musculação a partir da filosofia de Byung Chul-Han: Espaços pornográficos ou de alteridade? In: SILVA, A.C. (org.). **Corpo e práticas corporais em academias de ginástica**. Curitiba: Bagai, 2022. p. 49-61.

OLIVEIRA JÚNIOR, E.B. **“Cada um sabe do seu próprio corpo”**: masculinidades, projetos corporais e treinos. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pará, Belém.

OLIVEIRA, R.C. **Na "periferia" da quadra**. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1612111>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PAIXÃO, J.A; CUSTÓDIO, G.C.C; BARROSO, Y.W S. O processo de aprendizagem do professor de educação física atuante em academias de ginástica no início de carreira. **Pensar a Prática. Goiânia**, v. 19, n. 2, p. 286-299, 2016.

PORTELLA, R. Pesquisa, simulacro e vida real: um diálogo com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz a partir de sua principal obra. **Protestantismo em Revista**, v. 29, p. 58-64, 2012.

ROSSIT, R. A. S. et al. Construção da identidade profissional na educação interprofissional em saúde: percepção de egressos. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, p. 1399-1410, 2018.

ROBLE, O.J; RODRIGUES, L.S; LIMA, K.A. Lógica das sensações na atividade física: uma análise dos discursos de academias de ginástica brasileiras e suas projeções na sociedade contemporânea. **Saúde e Sociedade**, v. 24, p. 337-349, 2015.

SABA, Fábio. **Gestão em atendimento: manual prático para academias e centros esportivos**. Editora Manole, 2004.

SABINO, C; LUZ, M.T.; CARVALHO, M.C. O fim da comida: suplementação alimentar e alimentação entre frequentadores assíduos de academias de musculação e fitness do Rio de Janeiro. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 17, p. 343-356, 2010.

SABINO, C. Anabolizantes: drogas de Apolo. In: GOLDENBERG, M. (Org.). **Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002. p.139-188.

SOUSA, S.R; MACEDO, C.G; MÉLO, R.S. Competências ostensivas: o cotidiano de professores de educação física atuantes em academias de musculação. **Movimento**, v. 26, p. e26057, 2020.



SANTOS, T.T; DE MEIRELLES, R.M.S. Revisão narrativa sobre as práxis da educação em saúde: por uma educação contextualizada. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v.6, p. 1-27, 2021.

SANCHES, E. W. **Responsabilidade civil das academias de ginásticas e do personal trainer**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2006.

SILVA, D.VA. **Proposta pedagógica para o ensino do futebol em sua relação com a saúde**. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde). Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo Campus Baixada Santista, Santos, 2020.

SILVA, L. da; BOSSLE, B.; FRAGA, B. Em companhia do personal trainer: significados atribuídos pelos alunos ao atendimento personalizado. **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 49, p. 26–37, 2016.

SILVA, A.M. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade**. Autores Associados, 2001.

SILVA, A.C. **“Limites” corporais e risco à saúde na musculação: etnografia comparativa entre duas academias de ginástica cariocas**. 2014. 446 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Estudos em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, A.C; FERREIRA, J. Profissionais de Educação Física atuantes na musculação: a dor corporal como performance laboral. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, 2017.

SILVA, A.C; FERREIRA, J. Entre Remediar e prevenir: uma etnografia sobre o manejo da dor e dos “limites” corporais em academias de ginástica do Rio de Janeiro. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

SILVA, A.C; FREITAS, D.C; LÜDORF, S.M.A. Profissionais de Educação Física de academias de ginástica do Rio de Janeiro e a pluralidade de concepções de corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 1, p. 102-108, 2019.

SILVA, A. C; FERREIRA, J. Corpo “educado”: atuação pedagógica de professores de Educação Física em academias de ginástica. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

SILVA, A.C. Corpo em cena: etnografar em academias de ginástica *In*: SILVA, A.C. (org.). **Corpo e práticas corporais em academias de ginástica**. Curitiba: Bagai, 2022. p. 189-200.

SILVA, J.H.D. et al. Aspectos envolvidos na contratação e manutenção do personal trainer: capitais em jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. 2-8, 2022.

SILVA, N. C. M. **Transformações na indústria do fitness e o trabalho de professores de educação física**. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

TEIXEIRA, F.L.S; FREITAS, C.M.S.M; CAMINHA, I.O. A lipofobia nos discursos de mulheres praticantes de exercício físico. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, p. 590-601, 2012.

TOLEDO, C.R; GUERRA, R.L.F.; OLIVEIRA, R.C. Ensino do kung fu sob a ótica de alunos inseridos num contexto da pedagogia do esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 158-69, 2019.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VELHO, G. Observando o Familiar. In. NUNES, Edson. **Aventura Sociológica**. São Paulo, Perspectiva, 1978.