

EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ACADEMIAS DE GINÁSTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL

Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho

RESUMO

Proponho com este estudo uma reflexão acerca da prática profissional da Educação Física no contexto das academias de ginástica. O método utilizado, primeiramente, foi o de análise da narrativa teórica. Na seqüência, apresento dados oriundos da observação de “aulas” em academia. Os resultados indicam que no momento mesmo em que se questiona a presença de profissionais “não-habilitados-em-nível-superior” no mundo do trabalho das academias de ginástica, o profissional habilitado contraditoriamente se aproxima da figura do animador sociocultural de nível técnico.

Palavras-chave: Educação Física; prática profissional; ginástica em academia.

ABSTRACT

I propose with this study a reflection concerning the professional practice of the Physical Education in the context of the gymnastics academies. The first method used was the analysis of the theoretical narrative. Following, I show evidences deriving from the observations of “classes” in the academy. The results indicate that at the very moment when the presence of professionals “not-qualified-in-university-level” in the employment world of the gymnastics academies is questioned, the qualified professional contradictorily approaches himself to the figure of the sociocultural entertainer without university level.

Key words: Physical Education; professional practice; gymnastics in academy.

RESUMEN

Considero con este estudio una reflexión referente a la práctica profesional de la Educación Física en el contexto de las academias de gimnasia. El método usado, primeramente, es el análisis de la narrativa teórica. En la secuencia, presento evidencias derivadas de la observación de “clases” en academia. Los resultados indican que en el momento mismo en que se cuestiona la presencia de los profesionales “no-habilitados-en-nivel-superior” en el mundo del trabajo de las academias de gimnasia, el profesional habilitado contraditoriamente acercase a la figura del actor sociocultural del nivel técnico.

Palabras-clave: Educación Física; práctica profesional; gimnasia en academia.

INTRODUÇÃO

As academias de ginástica atraem atualmente numerosa clientela e são alvo de grande interesse no contexto social. Esse interesse é responsável por um número significativo de indivíduos que vêm procurando os cursos de graduação e de pós-graduação em Educação Física em nosso país.

Essas academias, ao mesmo tempo, constituem o local de trabalho que, de certo modo, fomentou o debate acerca da regulamentação da profissão, ou, ainda, o campo/local de trabalho privilegiado para fomentar a discussão que determinou a divisão que hoje encontramos entre o professor e o profissional de Educação Física. Vale notar que essa divisão se consolidou em 1998 com o sistema CONFEF/CREFs¹, que, por sua vez, se estruturou atrelado, sobretudo, ao discurso vitimizado e corporativo de um campo – a Educação Física de nível superior – que se dizia (ou se diz) constantemente desprotegido e vulnerável à interferência de pessoal “não-habilitado” profissionalmente.

Não é meu interesse retomar aqui a discussão sobre a regulamentação da profissão, até porque, como mencionei, essa regulamentação apresenta-se hoje *consolidada* (ou, sem o grifo, relativamente consolidada).

Temos então, nos dias atuais, um campo de trabalho (no caso, o campo das academias de ginástica) em que se inserem, simultaneamente, o profissional de Educação Física, bacharel, e o professor de Educação Física, que é possuidor de licenciatura plena na área.

Constato, no entanto, que muitos professores² e estudantes de Educação Física não se mostram favoráveis à regulamentação da profissão e à conseqüente divisão entre professor e profissional, como mostra o Informativo³ abaixo, cujo título é “Por que comemorar o dia do professor?”.

Todos viram que o Diretório Acadêmico não realizou qualquer comemoração no primeiro de setembro, suposto “dia do profissional de Educação Física”. Então por que realizar uma série de debates na FAEFID para comemorar o “dia do professor”? Porque entendendo que o trabalho na área de Educação Física, independente do tipo de atuação, seja ela escolar ou não, tem um caráter pedagógico e deve ser feito por professores. [...] Dentro da sociedade brasileira, o professor foi transformado em “profissional de Educação Física”, o aluno passou a ser chamado de cliente e, principalmente, as relações que antes eram humanizadas passaram a ter um caráter puramente comercial. [...] Por isso não aceitamos o dia primeiro de setembro como o dia legítimo da Educação Física, mas sim o dia 15 de outubro, pois acima de qualquer coisa somos e devemos agir como professores.

Como podemos notar, o argumento que os não favoráveis à regulamentação apresentam segue no sentido de compreender a Educação Física como uma prática –

¹ Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física.

² Considerando as questões ideológicas que a noção de profissional traz no âmbito teórico, optei por utilizar o termo professores (ou professor), em algumas passagens, na seqüência do trabalho. No entanto, utilizarei também o termo profissional, quando este sugerir o sentido de prática de um determinado ofício remunerado (no caso, a prática profissional da Educação Física nas academias de ginástica). Ou seja, nas academias de ginástica, professores e profissionais de Educação Física – respectivamente, licenciados (possuidores de licenciatura plena) e bacharéis – são *profissionais*, porque praticam um determinado ofício e são pagos para isso. Por fim, friso que uma provável confusão do leitor ao se defrontar com o uso desses termos reflete a minha própria e a que percebo na Educação Física contemporânea.

³ Informativo do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da Universidade Federal de Juiz de Fora, divulgado no mês de outubro de 2008.

pedagógica – que transcende o espaço/tempo escolar, isto é, uma prática que pode se dar *na escola, no esporte e no lazer*⁴ (considerando, obviamente, as peculiaridades de cada contexto [escola, esporte e lazer]), e ainda podendo ser entendida segundo a ótica da *educação continuada*.

No que se refere à *educação continuada*, devo destacar que a Educação Física é também vista nessa perspectiva, por exemplo, no Manifesto da Federação Internacional de Educação Física (FIEP 2000), documento que é referência para os favoráveis à regulamentação. No art. 2º, encontro: “A Educação Física, como direito de todas as pessoas, é um processo de Educação, seja por vias formais ou não-formais”. Já o art. 5º, diz:

A Educação Física deve ser assegurada e promovida durante toda a vida das pessoas, ocupando um lugar de importância nos processos de educação continuada, integrando-se com os outros componentes educacionais, sem deixar, em nenhum momento, de fortalecer o exercício democrático expresso pela igualdade de condições oferecidas nas suas práticas. (Manifesto FIEP 2000)

É preciso acrescentar que não vejo como problema o fato de favoráveis e não favoráveis à regulamentação concordarem que a Educação Física transcende o espaço/tempo escolar, senão quando introduzo a compreensão de prática pedagógica. Isso porque, no debate da regulamentação da profissão, existem aqueles que entendem prática pedagógica estritamente vinculada à educação formal. Nessa perspectiva, a Educação Física caracteriza-se como uma disciplina no interior da escola (parte de um currículo), e a atuação profissional (do professor) *está*, ou ainda deveria estar, vinculada ao campo da Educação.

Contrapondo esse entendimento, indico outros dois.

De um lado, ao sugerido pelo Informativo do Diretório Acadêmico, já citado. A Educação Física, nessa perspectiva, pode caracterizar-se como prática pedagógica não só *na escola*, mas também *no esporte e no lazer*, e a atuação profissional, nesse caso, também estaria vinculada ao campo da Educação. De outro, ao daqueles que olham a atuação profissional pelo viés da promoção e da orientação de atividades (*exercícios físico-esportivos*) que objetivam contribuir com o bem-estar (equilíbrio) *corporal* das pessoas. A Educação Física, sobretudo por esse viés, acabou inserida na área de saúde, consequentemente, fora da Educação (enquanto área de conhecimento).

Santin (2004), por exemplo, no interior do “II Seminário de Ética do Profissional de Educação Física”, diz: “A Educação Física, a entendo, isto não significa que concorde, como um conjunto de atividades, talvez, ciência, que tem como objeto o desenvolvimento de atividades físicas com base na física e na biomecânica” (p. 25). E acrescenta: “Somente a filosofia tem condições para refletir sobre uma Educação Física enquanto pedagogia ou ciência do movimento, ou enquanto técnica de treinamento” (p. 30).

No que pese a complexidade da discussão, no Código de Ética do Profissional de Educação Física (formalmente vinculado às Diretrizes Regulamentares do Conselho Federal de Educação Física), a prática pedagógica, ou melhor, a competência pedagógica do *professor* se vê camuflada, ou encoberta, por certa competência que estou denominando de técnico-científica. No art. 6º (que delibera sobre os “deveres e

⁴ Vale observar que o esporte e o lazer, campos que se situam historicamente autônomos com relação à Educação Física, absorvem também esses professores entre os seus quadros de trabalho.

responsabilidades dos profissionais de Educação Física”), nos parágrafos VIII e IX, encontro, respectivamente: “Manter-se informado sobre pesquisas e descobertas técnicas, científicas e culturais com o objetivo de prestar melhores serviços e contribuir para o desenvolvimento da profissão”; “Avaliar criteriosamente sua competência técnica e legal, e somente aceitar encargos quando se julgar capaz de apresentar desempenho seguro para si e para seus beneficiários”.

De certa forma, é o que reproduz Drumond (2004) quando diz:

É este juízo que torna o ato profissional próprio, justo e adequado. Uma ação apropriada é aquela que se acha conformada com a técnica (*Tekhne*) e por isso mesmo, própria à determinada situação, como prescreve a arte (*Lege artis*), na justa e benéfica (ou adequada) consequência de uma ação realizada (p. 64).

Meu ponto de partida então é o de que o fazer pedagógico, que aqui me remete, em certo sentido, para a capacidade do *profissional de ginástica em academia* articular habilidades de diagnóstico (conhecimento sobre os *alunos*), adaptando o comportamento à especificidade da situação educativa (Coelho Filho, 1997), está minimamente atrelado ao dever ser técnico-científico que emerge do Código de Ética do Profissional de Educação Física.

Sendo assim, o que pretendo com este trabalho é trazer para pauta de reflexão a prática da Educação Física no contexto das academias de ginástica, conforme se estrutura atrelada ao universo do *fitness* e à regulamentação da profissão; em outros termos, uma reflexão crítica acerca de uma prática “que-se-diz-de-nível-superior”, fundamentada, sobretudo, numa certa competência técnico-científica.

Para isso, valho-me primeiramente de análise da narrativa teórica. Na seqüência do trabalho, como forma de melhor estruturar as bases da contraposição entre teoria e empiria até então esboçada, descrevo duas experiências vivenciadas em academias de ginástica; em outras palavras, apresento dados provenientes da observação de duas “aulas”⁵ de ginástica em academia. Essas experiências se enquadram no modelo de investigação naturalística, isto é, aquele em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (Alves, 1991).

É importante destacar que a base empírica das duas experiências apresentadas é sustentada tanto por um conjunto de observações realizadas, nos últimos dez anos, por alunos das disciplinas “Estrutura e funcionamento de academias” e “Ginástica em academia”, respectivamente, nas Universidades Gama Filho (UGF) e Federal de Juiz de Fora (UFJF)⁶, quanto pela observação participante sistemática (Becker, 1997) que venho realizando nas últimas três décadas em academias de ginástica, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro, mas também, nos últimos dois anos e meio, na cidade de Juiz de Fora.

⁵ O termo aparece grifado porque há uma dualidade no pensamento sobre a atividade. Aula pressupõe ensino-aprendizagem, ao passo que sessão está vinculada a um espaço de tempo onde se realiza um trabalho ou parte dele. O tipo de intervenção depende do contexto, do olhar. Nesse sentido, utilizarei a partir daqui, quando possível, o termo sessão de ginástica, por considerá-lo mais adequado para caracterizar o tipo de intervenção investigada.

⁶ Instituições as quais, respectivamente, estive e estou vinculado.

No que se refere aos trabalhos realizados nas disciplinas acima citadas, os alunos foram solicitados a eleger uma academia e, dentro desta, para observação, uma sessão de ginástica (em grupo) ministrada por um *professor* de Educação Física.

As observações tiveram por objetivo examinar, com base na noção de face (Goffman, 1980) e na teoria da polidez (Brown; Levinson, 1987), aspectos interativos e contextuais no processo comunicativo entre profissional e praticante de ginástica em academia.

O estudo da polidez tem focalizado como as estratégias comunicativas são empregadas para promover ou manter a harmonia social na interação. Segundo Goffman (1980), o ser humano, em suas interações, tende a agir de acordo com uma conduta, isto é, com um padrão de comportamento verbal e não-verbal através do qual expressa sua visão das *coisas* (do contexto, dos acontecimentos), seu julgamento dos outros participantes e (especialmente) de si mesmo. Em função disso, afirma o autor que a preservação da face torna-se uma condição da interação.

Há um constante esforço por parte do participante da interação para não perder a face ou não se apresentar com a face errada. Nessa perspectiva encontra-se o profissional de ginástica, na medida em que – sabendo que existe um relacionamento entre o número de praticantes e a manutenção do emprego (Coelho Filho, 1998) –, ao elaborar sua própria face, necessita considerar que tal estratégia estará influenciando decisivamente sua realidade prática e sua inserção e ascensão no mercado de trabalho (Coelho Filho, 2007a).

PRÁTICA PROFISSIONAL NO UNIVERSO PROMISSOR DA GINÁSTICA EM ACADEMIA

Como nos lembra Nozaki (2003) ao citar Marx, o desenvolvimento das forças produtivas sob solo capitalista promove o avanço tecnológico e a maximização da produção, porém acompanhados, ao mesmo tempo, de uma diminuição da mão-de-obra empregada e da dificuldade de consumo do que é produzido, especialmente por parte da massa de trabalhadores desempregados ou subempregados. Tal fato gera, inevitavelmente, uma crise, onde o capital busca, de todas as formas, uma sobrevivida.

Vale notar, ainda, que o excedente de mão-de-obra favorece o empregador no sentido da lei de oferta e procura, com reflexo, sobretudo, no poder de barganha deste no que concerne às obrigações e aos direitos trabalhistas. Como consequência, temos o aumento do número de contratos de trabalho temporários sem carteira assinada, o trabalho com parte do salário em carteira e o restante “por fora”, o trabalho com carga horária excessiva e os baixos salários.

Há inúmeros exemplos, no capitalismo, de crises vinculadas à superprodução.

Uma dezena de vezes, desde 1806, as crises cíclicas de mercado capitalista perturbaram o desenvolvimento da sociedade industrial. Com durações variáveis necessárias a um novo aumento da produtividade, assistimos sempre ao mesmo processo [...]. O progresso tecnológico traz um aumento da produtividade e um desequilíbrio temporário entre o volume de produção e o retorno via consumo. Segue-se uma superprodução não vendável e um subconsumo incapaz de comprar o necessário ou desejável. As empresas vão à falência ou dispensam mão-de-obra, o desemprego cresce bruscamente (Dumazedier, 1994, p. 31).

Para efeitos de discussão, neste trabalho me deterei na crise da década de 1970, pois esta possui relações mais próximas com as conformações atuais do mundo do trabalho.

É nesse período que surge e se expande o neoliberalismo, ou a política neoliberal⁷, uma tentativa de sair da crise provocada pelo Estado de bem-estar social que se baseava no modelo econômico keynesiano (Nozaki, 2003). Esse modelo econômico previa determinada regulação econômica, financiando o capital privado pelo fundo público e apoiando-se em políticas de assistência social, tais como seguro desemprego e previdência social, entre outras.

Como alternativa de solução para crise a política neoliberal busca a recuperação da economia fundamentalmente a partir dos cortes de gastos públicos e do ataque aos direitos e organizações trabalhistas. Nesse sentido, o neoliberalismo se detém no ataque aos direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores e na diluição do Estado intervencionista/assistencialista. Propõe, por um lado, um Estado mínimo em sua obrigação econômica, por outro, um Estado máximo na política (Gentili, 1996).

No universo da educação brasileira, por exemplo, o Estado mínimo, em certo sentido, implica na transferência das instituições escolares da jurisdição federal para a estadual, e desta para a municipal, chegando até a escola, que passa a se responsabilizar por gerar e gerir os seus próprios recursos. Já o Estado máximo pode ser representado pela centralização na definição dos conhecimentos oficiais que devem circular pelos estabelecimentos de ensino, retirando, conseqüentemente, a autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da escola.

A educação, dessa forma, se apresenta como um campo de manifestação de teses neoliberais, passando a se subordinar, sobretudo, às necessidades do mercado de trabalho, promovendo o que no neoliberalismo se denomina de empregabilidade, isto é, a capacidade individual do trabalhador de se adequar às conformações do “mundo dos empregos” (Gentili, 1998).

Ocorre uma precarização e desvalorização do trabalho docente, e os empregos nos setores não-escolares seguem na mesma direção. Como já dito anteriormente, o trabalhador perde gradativamente os seus direitos, passando a trabalhar, inclusive, na informalidade.

Observemos, a seguir, o depoimento de um senhor que se encontra na faixa dos sessenta anos de idade, autoridade no meio profissional da ginástica em academia no Brasil.

Eu aconselho todos a sempre pagarem autonomia. Por pouco que seja, mas quebra um galhinho. [...] Esse é o problema do professor, ele é autônomo, ou então, tendo uma academia, você paga como pessoa jurídica e física, e se aposenta daí. Ou então você trabalha numa academia qualquer, quando pagam para você, quando regularizam sua situação, que normalmente não é regularizado. Você tem que pagar como autônomo, porque não é regularizado, você não tem garantia nenhuma. É um problema isso, é um problema sério.⁸

⁷ O neoliberalismo tem sua primeira experiência prática na década de 1970, no Chile de Pinochet, e se generaliza na década de 1980, quando atinge países do capitalismo central, tais como Inglaterra, EUA e Alemanha. Só tardiamente, na década de 1990, é que a política neoliberal ganha força em nosso país.

⁸ Depoimento extraído do trabalho *Fruto maduro? Caindo do pé?* (Coelho Filho, 2005).

Como aponta Nozaki (2003), os setores não-escolares começam a se evidenciar permeados pelas contradições do trabalho precário. É em meio a esse movimento que começam a proliferar as “grandes academias de ginástica” nos maiores centros urbanos do nosso país. Destaco, especialmente, a expansão do mercado de *superacademias* na década de 1990 (*O GLOBO*, 26 nov. 1993).

Mascarenhas *et al.* (2007), ao desenvolverem uma investigação relativa às características e tendências da acumulação flexível que embalam o desenvolvimento do mercado do *fitness*, dizem:

O lazer tem ocupado lugar de relevo na sociedade contemporânea. Todavia, bem distintas das práticas sociais de recreação e divertimento presentes em época anterior, as experiências de lazer atuais estão cada vez mais subordinadas à forma mercadoria. No caso do Brasil, tal transformação se evidencia a partir da década de 1990, no bojo da desintegração dos direitos sociais, quando do início do processo de implementação das políticas neoliberais e estruturação do Estado Mínimo (p. 237).

Os empresários do setor do *fitness*, portanto, conscientes do momento histórico caracterizado pelo consumo acelerado de bens e serviços cada vez mais diversificados, passam a oferecer aos seus *clientes* uma grande variedade de atividades padronizadas que se renovam ao sabor dos modismos, isto é, diferentes modalidades de ginástica, tais como *step*, localizada e alongamento, entre outras, exigindo a formação de um profissional com atuação específica (Coelho Filho, 1997).

Ao mesmo tempo, acompanhando a crise do capital e a diminuição da oferta de empregos, ocorre o aumento da concorrência tanto institucional quanto profissional, exigindo-se uma formação para o profissional de ginástica pautada nas novas demandas do mercado.

Acentua-se, desse modo, a atenção desse profissional com a sua auto-imagem pública (“sala cheia, emprego garantido”), com a quantidade de *clientes* que consegue manter e/ou conquistar. Apresentando qualificações que se assemelham às dos animadores de atividades de lazer (Coelho Filho, 1997), o profissional de ginástica, sobretudo no contexto dessas “grandes-academias-verdadeiros-centros-empresariais”, deve se apresentar sempre alegre, sorrindo, disposto a se socializar/relacionar com os *clientes* indiscriminadamente, mostrando-se confiante, entusiasmado e amável. A base pedagógica hegemônica de sustentação a esta nova conformação é a pedagogia das competências, apoiada no saber ser, saber fazer, saber aprender, saber conviver (Nozaki, 2003).

No esteio desses acontecimentos, ao mesmo tempo em que se estrutura o sistema CONFED/CREFs, frutificam estudos que apontam para condutas e/ou procedimentos aceitáveis para a Educação Física no âmbito das academias de ginástica, ou seja, vinculados a certa pedagogia das competências.

Nessa direção, posso citar os trabalhos de Guiselini (1997) e Pogere (1998). Esses autores se referem, por exemplo, ao *cross-training* no universo do que denominam de “*fitness* moderno”. O *cross-training* seria, acima de tudo, uma idéia, uma referência de atendimento, de orientação ao “aluno/cliente”. Ou seja, não é simplesmente a pessoa comprar o pacote e fazer ginástica localizada, aeróbica, alongamento, *step*, natação etc., mas participar de um programa completo (que

considere, sobretudo, a importância do treino da força, da resistência aeróbia e da flexibilidade) onde cada modalidade tem sua frequência durante a semana e sua carga previamente recomendada, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Obviamente, o *cross-training* acima indicado está associado tanto à *competência pedagógica do profissional de ginástica em academia*, isto é, a capacidade deste profissional articular habilidades de diagnóstico (conhecimento sobre os *alunos*), adaptando o comportamento à especificidade da situação educativa (Coelho Filho, 1997), quanto à competência técnico-científica que emerge do Código de Ética do profissional de Educação Física.

A observação mostra, contudo, que na prática da Educação Física no universo do *fitness* essas competências não são em geral demonstradas.

Estabelece-se, nas sessões de ginástica, uma dinâmica em que o profissional transmite a técnica específica da modalidade, deixando de lado o “conhecimento sobre o aluno”. Nesse caso, a competência pedagógica não se mostra presente, assim como a ciência da Educação Física, com tudo que estabelece em termos de acompanhamento da individualidade do sujeito a ser “educado e/ou treinado” (Tubino; Moreira, 2003).

Indico, nesse sentido, o conjunto de atividades que o *cliente* realiza e que não é controlado, ou sequer considerado, nas sessões de ginástica (sessões de treinamento). Nesse sentido, vale o registro da concorrência do treinamento e/ou complementaridade de atividades. Em outras palavras, na atividade descrita, deixa de fazer parte do *script* do profissional de ginástica obter maiores informações sobre a singularidade do praticante e/ou sobre as atividades que realiza antes ou depois de uma sessão, por exemplo, de *aeroboxe*, alongamento ou ginástica localizada.

De certa forma, é o que sugere Furtado (2007) quando diz:

A grande academia, acompanhando uma característica do toyotismo, disponibiliza atualmente uma diversidade muito grande de aulas. Além disso, permite ao aluno ficar bastante à vontade dentro da academia, para escolher qual modalidade pretende praticar em cada dia. Nas aulas de ginástica não existem mais turmas preestabelecidas, em horários predeterminados. As turmas são montadas no momento da aula com os alunos que têm interesse em participar daquela atividade (p. 311).

Além disso, existem aqueles *clientes* que se inserem na sessão de ginástica após o início (a qualquer momento) e saem antes de acabar, sem maiores problemas. Notemos o depoimento de um profissional de ginástica de “grande academia” do Rio de Janeiro: “Você está dando aula, um entra, um sai, *nego* fala durante a aula, quer mudar o exercício, não está nem preocupado em saber por que aquele exercício está sendo desenvolvido”.⁹

O trabalho padronizado para atender ao *cliente* nos “grandes centros de *fitness*” indica que há um conflito de interesses associado a inculcar, impor uma face – fragilizada – ao professor de Educação Física que atua nesses locais (Coelho Filho, 2007a).

A crítica repousa também num espaço altamente organizado, numa infraestrutura que impressiona, nos aparelhos de alta tecnologia que transmitem a idéia de

⁹ Citado no trabalho *O discurso do profissional de ginástica em grandes academias no Rio de Janeiro* (Coelho Filho, 1998).

que os corpos que por ali transitam devem estar adequados a este ideal de perfeição. A esse respeito, Hansen e Vaz (2004) constataram uma característica intrigante das “grandes academias”, relacionada a um certo *culto à máquina*. Com esta expressão os autores se referem a um conjunto de fatores que leva a crer que nestas instituições as máquinas são mais exaltadas do que as próprias pessoas, conforme retrata um dos depoimentos por eles colhidos:

“Aqui não faz diferença se sou eu que tô aqui ou se é qualquer um outro que tá aqui trabalhando, entendeu! Eles dão muito valor pro maquinário lá em cima, pras pessoas, e pra equipe não”. Flávia, professora da grande academia. (p. 140)

Assim é que essas academias, em geral, ao invés de um profissional maduro para realizações criativas, requerem um resignado a um trabalho que é trivial e “mal desempenhado” (Coelho Filho, 2007b).

Devo destacar que as grandes academias ou centros de *fitness*, seus modelos e/ou modismos, em certo sentido, acabam servindo de referência para a formação universitária em Educação Física, e, conseqüentemente, para o trabalho que se desenvolve em outras academias de menor estrutura.

Sendo dessa maneira, e como forma de melhor estruturar as bases da contraposição entre teoria e empiria até aqui esboçada, descrevo, na seqüência do trabalho, duas experiências vivenciadas em academias de ginástica da cidade de Juiz de Fora.

PRIMEIRA VIVÊNCIA

Esta experiência foi vivenciada em uma academia de “médio porte”, localizada em um bairro da parte alta da cidade de Juiz de Fora, próximo ao *campus* da Universidade Federal.

A sala de ginástica era ampla, contando com espelhos e ventiladores de teto, além de materiais como bastões, halteres, anilhas, colchonetes e *jumps*, entre outros.

A sessão, que aconteceu numa segunda-feira no horário de dezoito às dezenove horas, foi ministrada pelo professor de Educação Física José¹⁰, que aparentava ter, aproximadamente, trinta anos de idade.

José trabalha nesta academia já há alguns anos, acumulando a função de coordenador da mesma.

A sessão de ginástica durou uma hora e vinte minutos e contou com a participação só de mulheres. O trabalho foi subdividido em trinta minutos de *jump* (atividade predominantemente aeróbia), quarenta e cinco minutos de exercícios localizados, incluindo os abdominais, finalizando com cinco minutos de relaxamento.

A sessão começou no horário estipulado, com a presença de dez praticantes. Após breve aquecimento, que incluiu exercícios de alongamento, seguiram-se coreografias no *jump* ao som de músicas *dance*, *axé*, *funk*, sertanejo etc. Também foram utilizadas músicas de capoeira; até então restritas ao universo da capoeira, tais músicas são fundidas (remixadas) com outras do estilo *dance*, *tecno* e *house*, passando a fazer parte da tendência musical veiculada por essas instituições.

¹⁰ Nome fictício.

José ficou à frente da turma todo o tempo, comandando a sessão verbalmente e elaborando as coreografias, enquanto as praticantes o seguiam. A turma era relativamente homogênea quanto ao domínio da técnica dos exercícios; todas as participantes sabiam repetir os movimentos satisfatoriamente.

Em um breve intervalo, o profissional, olhando pelo espelho e utilizando-se de uma estratégia verbal, expressando *polidez positiva*, se dirigiu a uma praticante que estava no fundo da sala e disse que ela estava indo bem. Para incentivar toda a turma, de vez em quando José falava em um tom de voz mais alto: “Muito bom!”, “É isso aí!”, “Beleza!”.

Vale notar que *polidez positiva* tem relação com face positiva, isto é, com o lado e/ou desejo do ser humano de ser apreciado e aprovado pelos membros de um determinado grupo de pessoas (Brown; Levinson, 1987). Nesse sentido, o tom de voz empregado nas exclamações, bem como a apreciação individual e do grupo, indicam o interesse do profissional em valorizar a face positiva das praticantes.

Em outro momento, ainda durante a atividade realizada no *jump*, José foi ao fundo da sala observar algumas praticantes. Ofereceu assistência, perguntando se estava tudo bem, caracterizando, ao atendê-las individualmente (portanto, de modo diferente do anteriormente observado), o valor atribuído à face positiva das mesmas.

Ao começarem os exercícios localizados – cerca de trinta minutos após o início da sessão –, enquanto José demonstrava os movimentos e comandava verbalmente as atividades, uma pessoa (uma nova praticante) entrou na sala. O profissional não deu importância a tal ocorrência; “fez-se de cego”, optando, talvez, por não realizar algum *ato de ameaça à face*.

Cabe esclarecer que os *atos de ameaça à face* têm relação com a satisfação de nossos desejos: de sermos apreciados (face positiva) e de termos a nossa individualidade respeitada, não sofrendo imposições (face negativa). O pedido, por exemplo, pode ser um ato potencial de ameaça à face negativa, na medida em que pode ser interpretado como uma invasão ao território do outro. A crítica, por sua vez, pode ser um ato de ameaça à face positiva do interlocutor, já que nega determinados aspectos reivindicados por sua imagem pública, como beleza e honra, por exemplo.

Mas voltemos ao trabalho de José.

Uma praticante saiu durante os exercícios localizados, reclamando que não estava conseguindo fazer a atividade proposta, pois estava com dores musculares. Essa atitude pode sugerir que o trabalho solicitado não era o adequado, naquele momento, para aquela pessoa.

Lembro, então, o que sublinhei anteriormente: o espaço da ginástica em academia tornou-se, nos dias atuais, em certo sentido, mais impessoal. Em geral, não há conhecimento das atividades que as pessoas realizaram antes de uma sessão de ginástica, ou que realizarão depois, ou mesmo do que precisam, objetivamente, naquele momento, realizar. Os praticantes, nesse sentido, entram e saem das sessões sem prestarem informações (ou serem ouvidos) sobre seus objetivos e/ou dificuldades.

Percebe-se que o profissional de ginástica em academia não considera em sua orientação a singularidade do praticante, limitando-se a palavras de incentivo e à correção de movimentos, em alguns casos.

Ao final da sessão, José *liberou* as praticantes para beberem água, como se tal liberdade se encontrasse latente, visto que algumas saíram durante a sessão para se refrescar, ou simplesmente foram embora sem dar qualquer satisfação. Esse fato demonstra que o professor ainda tenta manter uma escala hierárquica, mas seu esforço

se mostra cada vez mais ineficaz, o que representa fragilidade, ameaça à sua face, ao seu *status* de poder.

SEGUNDA VIVÊNCIA

Esta experiência foi também vivenciada em uma academia de “médio porte” da cidade de Juiz de Fora, só que localizada em um bairro não tão próximo ao *campus* da Universidade Federal.

A sessão, com duração de uma hora e quinze minutos, foi ministrada pela professora de Educação Física Maria¹¹. Havia sete mulheres participando. A sala era ampla, arejada, e dispunha de diversos materiais para a prática da ginástica (halteres emborrachados, *tornozeleiras*, colchonetes, bastões etc.). Maria trabalha já há bastante tempo nessa instituição. A profissional aparentava ter, aproximadamente, quarenta anos de idade.

A sessão, como na “primeira vivência” acima descrita, aconteceu numa segunda-feira. Estava prevista para ter início às dezenove horas, mas começou por volta de dezenove horas e quinze minutos, em virtude de atraso da profissional.

A pessoa que vivenciou a experiência assumiu o papel de “aluna nova”¹², o que é comum nas academias de hoje, pois estas oferecem “aulas” experimentais.

Maria se posicionou à frente da turma e iniciou a sessão com alguns exercícios de alongamento. Conversou com duas praticantes que estavam próximas a ela e prosseguiu com o trabalho. A profissional executava os exercícios junto com a turma e contava o número de repetições de cada movimento, para que todas o realizassem ao mesmo tempo.

Maria perguntou a “aluna nova”, aproximadamente dez minutos depois de iniciada a sessão, se ela fazia ginástica em outra academia ou se estava sem praticar algum tipo de atividade física há muito tempo. Mas limitou-se a ouvir que a “nova aluna” não fazia ginástica, não tendo a iniciativa de orientá-la sobre a intensidade recomendada para os exercícios propostos (quantidade de peso etc.), como também não indagou se ela apresentava alguma restrição para a prática da atividade, ou algo parecido.

Vale notar, contudo, com o movimento da profissional de dirigir a palavra à “aluna nova”, a valorização de face positiva da mesma. Entretanto, essa valorização se esvaiu assim que a “nova aluna” percebeu que a gentileza foi momentânea, não passando de uma simples conversa informal, sem maiores pretensões pedagógico-científicas.

As intervenções da profissional foram poucas durante a sessão. Quando ocorriam, tinham o intuito de motivar as praticantes. Não se observou qualquer correção de exercícios “mal executados”. Posso pressupor, nesse caso, que ela evitou ameaçar a face das pessoas presentes, se considerar que muitas praticantes de ginástica em academia não gostam de ser corrigidas. Por outro lado, essa atitude pode corroborar o que foi apontado em outro estudo (se nos valeremos da *transferência verdadeira* que se estabelece entre a representação do trabalho profissional da grande para o da pequena

¹¹ Nome fictício.

¹² Sempre que aparecer “aluna nova” ou “nova aluna”, na seqüência do trabalho, estaremos nos reportando à pessoa que vivenciou a experiência (aluna da UFJF que realizou a observação).

ou média academia): “parece que na grande academia não faz parte do *script* do profissional de ginástica corrigir” (Coelho Filho, 2007a).

Passado um tempo desde o início das atividades, Maria solicitou que todas as praticantes guardassem o material que estavam utilizando, pois iniciaria os exercícios abdominais. Mais três pessoas entraram para participar desta parte da sessão.

Abro aqui um parêntese para dizer que esse fato remete para uma novidade relativamente recente que observo em muitas academias no Rio de Janeiro. No final das sessões de ginástica localizada, momento em que normalmente acontecem os exercícios abdominais, soa um sino ou sirene que ecoa em outros ambientes da academia, como na sala de musculação, para sinalizar o início desses exercícios; nesse instante, o profissional de ginástica passa a contar em sua sala com a presença de praticantes que eventualmente nunca viu, não sabendo seus nomes, condição corporal, objetivos etc.

Mas voltemos ao trabalho de Maria.

A profissional executou, junto com a turma, aproximadamente seiscentos exercícios abdominais, em alguns momentos com os olhos fechados, não tomando conhecimento de quem conseguia ou não executar os movimentos e/ou repetições. Enquanto acontecia esta série, a “aluna nova” teve dúvidas quanto à execução dos movimentos, mas não vislumbrou, nesse momento, a alternativa do questionamento. Observando algumas praticantes à sua volta, a “nova aluna” percebeu que elas faziam os exercícios de maneira diferente da sua. Mesmo assim, em nenhum momento ela foi corrigida pela profissional.

Ao final da sessão, aconteceu um relaxamento de aproximadamente cinco minutos. Em seguida, a “nova aluna” se dirigiu a Maria para agradecer e se despedir. A profissional foi simpática, expressando polidez positiva. Disse-lhe para aparecer mais vezes. Contudo, ainda assim, não perguntou sobre a sessão de ginástica, se havia gostado, se sentira-se bem em relação aos movimentos propostos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo me leva a considerar que:

– É legítimo o questionamento acerca dos conhecimentos e/ou competências necessárias para o profissional de ginástica em academia; sobre o papel a ser desempenhado, no “universo do *fitness*”, por uma “Educação Física-que-se-diz-de-nível-superior”.

– Se entendemos que a diferenciação entre um “leigo” e um “profissional-de-ginástica-de-nível-superior” se mostra no conhecimento pedagógico-científico aplicado, conhecimento que extrapola o domínio técnico, a simples posse de habilidades motoras, faz-se necessário repensar a formação exigida para o profissional que trabalha com Educação Física nas academias de ginástica.

– As transformações no mundo do trabalho e o aumento da concorrência no “universo do *fitness*” fizeram com que os profissionais de ginástica em academia passassem a se preocupar cada vez mais com a auto-imagem pública, adotando atitudes padronizadas. Como diz Furtado (2007), “as aulas de ginástica são, por exemplo, ‘aulas-show’, com equipamentos, iluminação, decoração e sonorização que favorecem ao ‘espetáculo’ e desempenham um papel importante na sedução do cliente” (p. 311). Tudo isso contribuiu para a perda de autonomia no que concerne à orientação do praticante e à criatividade na elaboração das atividades, bem como para o distanciamento cada vez

maior da imagem deste profissional da imagem de um “profissional-de-ginástica-de-nível-superior”.

Enfim, no momento mesmo em que se questiona a presença de profissionais “não-habilitados-em-nível-superior” no mundo de trabalho das academias de ginástica, o profissional habilitado contraditoriamente se aproxima da figura do animador sociocultural de nível técnico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 53-61, 1991.
- BECKER, H. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. Politeness: some universal in language usage. Cambridge: Cambridge Univ., 1987.
- COELHO FILHO, C. A. de A. Competências básicas necessárias ao profissional de ginástica em academia. In: COSTA, V. L. de M. (Org.). Formação profissional universitária em educação física. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho Editora, 1997. p. 127-160.
- _____. O discurso do profissional de ginástica em grandes academias no Rio de Janeiro. 1998. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.
- _____. Fruto maduro? Caindo do pé? In: TORRES, M.; SANTOS, R. F. dos (Orgs.). Lições de educação física 1. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2005. p. 165-202.
- _____. As boas relações do profissional de ginástica em academia: a face num estudo de caso. In: TORRES, M.; SANTOS, R. F. dos (Orgs.). Lições de educação física 2. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2007a. p. 91-104.
- _____. Metamorfose de um corpo *andarilho*: busca e reencontro do *algo* melhor. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.
- DRUMOND, J. G. de F. A ética do profissional de saúde e a educação física. In: TOJAL, J. B. (Org.) Ética profissional na educação física. Rio de Janeiro: Shape, 2004. p. 63-74.
- DUMAZEDIER, J. A revolução cultural do tempo livre. São Paulo: Studio Nobel – SESC, 1994.
- FURTADO, R. P. Novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho do professor nas academias de ginástica. In: Pensar a Prática, 10/2, p. 307-322, jul./dez., 2007.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.) Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 09-49.
- _____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). - Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 3 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998. p. 76-99.
- GOFFMAN, E. A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). Psicanálise e ciências sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.
- GUISELINI, M. Total fitness: força, resistência e flexibilidade. São Paulo: FMU, 1997.

HANSEN, R.; VAZ, A. F. Treino, culto e embelezamento do corpo: um estudo em academias de ginástica e musculação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 26, n. 1, p. 135-152, 2004.

MASCARENHAS, F. et al. Acumulação flexível, técnicas de inovação e grande indústria do *fitness*: o caso curves Brasil. *In: Pensar a Prática*, 10/2, p. 237-259, jul./dez., 2007.

NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. *In: PRÉ-CONBRACE Sul e Encontro de Coordenadores dos Cursos de Educação Física da Região Sul*, 1., 1., 2003. Pato Branco, PR. Anais... Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

POGERE, E. Ginástica aeróbica e saúde: fisiologia e metodologia aplicada. Paraná: *Jornal de Beltrão*, 1998.

SANTIN, S. Filosofia na educação física e no esporte: perspectivas antropologias, éticas e epistemológicas. *In: TOJAL, J. B. (Org.) Ética profissional na educação física*. Rio de Janeiro: Shape, 2004. p. 21-44.

TUBINO, M. J. G.; MOREIRA, S. B. Metodologia científica do treinamento desportivo. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

Endereço: Rua Ricardo Schaller, 285, São Pedro, Juiz de Fora, Minas Gerais, CEP 36035-750.

E-mail: carloscoelhoj@terra.com.br

Recurso tecnológico necessário para Comunicação Oral: *datashow*.