

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL NA INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION INTERVENTION: AN ETHNOGRAPHIC CASE STUDY

Rubiane Giovani Fonseca^{*}
Adriana Aparecida Corrêa^{**}
Priscilla Maia da Silva^{***}
Jeane Barcelos Soriano^{***}

RESUMO

Nosso objetivo foi entender a complexidade existente no processo dinâmico da intervenção profissional em Educação Física, e para isso buscamos compreender a relação dos diversos elementos presentes na intervenção do profissional de Educação Física. Realizamos um estudo de abordagem qualitativa, empregando elementos do estudo de caso etnográfico. Acompanhamos um profissional de Educação Física que atua em atendimento personalizado, com quase 30 anos de carreira. Após a análise dos dados, os termos encontrados foram: *academia*, *alunos* e *treino*, que formaram o tema cultural definido pelo próprio profissional como *modo de vida*. Diante do tema, percebemos que o profissional realiza suas intervenções baseado nos conhecimentos adquiridos na prática, os quais orientam as tomadas de decisão.

Palavras-chave: Intervenção profissional. Conhecimento profissional. Educação Física.

INTRODUÇÃO

Em meio ao cenário da cultura do profissional de Educação Física, temos que sua formação profissional, suas relações interpessoais, experiências de vida e os contextos no qual vive são alguns dos elementos inseridos no processo de “construção sobre conhecimentos práticos e teóricos produzidos na reflexão crítica de seu trabalho diário” (MOLINA NETO, 1998, p. 69), cuja influência na intervenção profissional não deve ser deixada sem uma atenção especial.

É preciso pôr em destaque como ocorrem “as combinações e conexões entre os diversos tipos de saberes de que o profissional pode lançar mão durante sua ação” (SORIANO; WINTERSTEIN, 2004, p. 316). Em outras palavras, é preciso identificar e compreender como o profissional

articula os diversos elementos presentes no contexto profissional, para construir sua intervenção.

Revelar como diversos elementos são mobilizados no processo de construção de conhecimento e como são utilizados na constituição das estratégias de ação empregadas durante a prática profissional é, no mínimo, instigante e desafiador, uma vez que diversas peculiaridades estão presentes no contexto cultural do profissional, como o estilo de vida adotado pelo grupo profissional específico, a utilização de certos modelos de atuação, certos referenciais teóricos, certos padrões, códigos e regras que definem sua forma de representação na sociedade, entre outros (DIMENSTEIN, 2000, p. 101).

Dessa maneira, a intervenção profissional pode ser considerada, em parte, como uma situação de

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação Associado UEL-UEM - Grupo de Estudo sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física (GEIPEF) – CEFE – Universidade Estadual de Londrina.

** Estudante do PIBIC/CNPq – Grupo de Estudo sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física (GEIPEF) – CEFE – Universidade Estadual de Londrina.

*** Professora Doutora do DEF/CEFE/UEL- Líder do Grupo de Estudo sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física (GEIPEF).

trabalho definida como uma “combinação parcialmente inédita”, pois cada situação combina objetos e materiais técnicos, relacionamentos interpessoais e entre grupos, que constituem situações únicas, nunca idênticas. Não é considerado pertinente desvendar a situação em si, mas sim, o que está por trás da decisão do profissional, diante dessas situações parcialmente inéditas (SORIANO, 2003, p. 92).

A cada situação vivenciada, o profissional constrói e reconstrói suas estratégias de ação com base em tomadas de decisão anteriores, e nelas ele articula constantemente os conhecimentos formalizados incorporados em suas ações como elementos tácitos na constituição de sua intervenção.

Em determinadas situações, o profissional não se conscientiza de seus atos, logo ele não tem discernimento de que suas ações constituem um arcabouço estável, que Perrenoud (2001a, 2001b, 2002) denomina esquemas, os quais são conhecimentos invariáveis que permitem agir de modo imediato diante das situações habituais e rotineiras que constituem o *habitus* do profissional. O *habitus* pode ser entendido como a aplicação do mesmo modo de pensamento a universos diferentes (BOURDIEU, 2004), o que gera uma lógica e racionalidade prática interiorizada, possibilitando o agir imediato, além de servir de sustentação para uma possível ação reflexiva do profissional nos diferentes universos da intervenção.

Perrenoud (2002) aponta que quando as consequências são negativas o indivíduo precisa se conscientizar da sua ação e refletir sobre ela. Acreditamos que, diante de resultados positivos, o profissional também deve se conscientizar de suas ações e refletir sobre os seus esquemas de ação. Tais inserções possibilitam ao sujeito tomar consciência sobre seu *habitus* e conscientizar-se de seus atos e das consequências deles.

A complexidade dos mecanismos responsáveis pela tomada de decisão do profissional precisa ser mais bem investigada, porquanto não podemos afirmar que o profissional adota uma postura reflexiva em todas as suas ações, nem que não adota. O que podemos presumir é que os esquemas que formam o *habitus* interferem nas ações inconscientes, mas também podem servir de base para a prática reflexiva.

Vale lembrar que essa ação depende do contexto social em que o profissional atua e que os conhecimentos invocados para a intervenção vão se

“construindo e reconstruindo na medida em que a sociedade que o solicita vai enfrentando problemas novos, que para serem solucionados, exigem recursos teóricos e práticos” (BARTHOLO, 2000, p. 53), os quais devem ser sintetizados para novas ações.

Nesse sentido, os cursos de preparação profissional em Educação Física devem considerar a autonomia por meio da combinação de diversos saberes (acadêmicos, especializados e da experiência) que podem auxiliar na escolha da melhor resposta profissional em uma situação-problema de intervenção e são ingredientes fundamentais na formação do profissional reflexivo.

Tardif (2000) menciona que a prática dos profissionais deve “se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo” (TARDIF, 2000, p. 13). Por outro lado, aqueles cursos que direcionam seus currículos para a normalização de respostas na intervenção podem enfraquecer a capacidade de ação e reação do profissional diante de uma situação complexa. Regras, diretrizes, programas, modelos, procedimentos extremamente racionalizados presentes nos currículos de preparação profissional não mostram com clareza quais elementos que fundamentam a prática, o que também dificulta a percepção da articulação existente entre o processo de intervenção e os conhecimentos sistematizados nas disciplinas acadêmicas.

Neste caso, se o profissional, mesmo sem procurar o apoio em disciplinas científicas no seu aspecto ampliado, permanecer com uma prática respeitada e reproduzida por vários anos, estaremos colocando a cientificidade em dúvida? Para responder a esta pergunta é necessário um olhar mais abrangente sobre o que permeia a intervenção profissional.

Para tanto, é nosso principal objetivo compreender a relação dos diversos elementos presentes na intervenção do profissional de Educação Física atuante em programas de exercício físico fora da área escolar. Tendo em vista que esse aspecto poderia fornecer subsídios para identificar os conhecimentos que são relevantes ao profissional e prover uma reflexão essencial sobre os conteúdos integrantes da preparação profissional na área, e assim contribuir para considerações acerca da organização das experiências e vivências nos cursos de graduação,

chamamos a atenção para a necessidade de se repensar uma estruturação curricular que possa refletir a constituição da base cognitiva pertinente à situação de intervenção.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A compreensão das significações presentes na cultura profissional deve ser possibilitada pela apreensão da complexidade existente nos singulares cenários de intervenção. Dessa forma, compreendemos que o uso da abordagem qualitativa é a mais adequada para apreender elementos sutis que integram às vivências profissionais, uma vez que permite um aprofundamento “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 1994, p. 22). Como estratégia metodológica adotamos o estudo de caso etnográfico, que é o “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão” (ANDRÉ, 1995, p. 49). A aplicação de elementos da etnografia ao estudo de um caso permite enfatizar o conhecimento do particular, obter informações mais densas e descobrir aspectos novos ou pouco conhecidos (ANDRÉ, 1995, p.30-31) sobre a realidade do profissional de Educação Física. Uma incursão de tipologia etnográfica exige um conhecimento abrangente sobre a origem da cultura estudada e uma atenção especial para com os fatores que interagem para formar um cenário em que podemos perceber as peculiaridades que envolvem o dia-a-dia da intervenção (SPRADLEY, 1979).

Para o processo de escolha dos participantes, adotamos como critérios, em relação aos profissionais que poderiam compor a lista: (a) que fossem formados há pelo menos um ano, pois consideramos que a partir desse período os profissionais já são colocados em contato com a complexidade da situação profissional, tendo em vista a necessidade de experimentação e necessidade de diversificação diante das demandas da intervenção (SORIANO, 2003); (b) prescreverem programas de exercício físico fora da área escolar, pois o desenvolvimento dos programas nesse ambiente pode guardar variadas configurações, e eles vão contar com complexas combinações de saberes diante dos componentes típicos do trabalho profissional em educação física, como, por exemplo, coordenação entre os

objetivos, o tipo de usuário, o material encontrado, o relacionamento interpessoal profissional-usuário ou profissional-profissional dentro e fora da educação física, da origem e do tipo de conhecimento formalizado empregado pelo profissional, etc. (SORIANO, 2003); (c) serem indicados por outros profissionais atuantes na área, pois isto demonstra que o profissional indicado tem certo reconhecimento social construído ao longo de sua carreira (RANGEL-BETTI, 1998); e d) aceitarem os termos propostos para coleta de dados, entre eles o uso do gravador.

A partir das indicações formou-se uma lista de nomes, com os quais entramos em contato, via telefone, e realizamos algumas perguntas, para averiguar se estes se enquadravam no perfil proposto e explicar detalhes do estudo. Frisamos aos possíveis participantes que no estudo de caso etnográfico não existe uma condição *a priori* de permanência em campo (ANDRÉ, 1995), pois tal aspecto depende do refinamento dos dados para o pesquisador, que poderia estar com eles por um período de tempo indeterminado, até que os dados obtidos se mostrassem claros. Obtivemos o consentimento de uma pessoa, a qual aceitou, sem restrições, o uso dos materiais propostos, após nos comprometermos a não expor em nenhum momento sua real identidade. Assim, o nome apresentado neste estudo é fictício.

O participante do estudo assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), exigido para aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da Universidade Estadual de Londrina – UEL (Parecer 169/2003), conforme diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Dessa forma, acompanhamos um profissional de Educação Física atuante em academias na cidade de Londrina como *personal trainer*. Cada sessão em que estávamos presentes durava cerca de uma hora e ocorria duas vezes por semana, na academia, em horários convenientes para o profissional. Os acompanhamentos ocorreram por um ano e nove meses, e neste período foram realizadas, ao todo, 43 observações, iniciadas em novembro de 2005 e finalizadas em setembro de 2007.

Para a coleta, análise e discussão dos dados empregamos os passos propostos por Spradley (1979; 1980), pois o autor apresenta de forma clara o processo de lapidação das informações. Os dados foram obtidos por meio de observações e registros

sistematizados, que foram posteriormente analisados, de forma a proporcionar o entendimento das ações humanas empregadas no contexto/cenário social estudado (SORIANO, 2003; ANDRÉ, 1995; SPRADLEY, 1979).

Durante as observações, utilizou-se uma ficha na qual poderiam ser colocadas informações sobre as características do usuário atendido pelo profissional, as estratégias empregadas nas aulas, os tipos de *feedback* e possíveis questões ou dúvidas sobre alguma situação durante a ação do profissional. Esta ficha foi utilizada de forma aberta, como um campo de anotações, desvinculada de qualquer elemento pré-estipulado para observação.

Além das fichas, foi utilizado um gravador digital com microfone de lapela, que permanecia o tempo todo com o profissional, para registrar as conversas e instruções durante a intervenção. Todas as sessões gravadas eram transcritas, para posterior análise.

Utilizou-se também um diário de campo, o qual, com base nas indicações de Spradley (1979), era utilizado após cada observação, já que tal tarefa se fazia imprescindível como meio de captar a relação entre o pesquisador, o ambiente e o participante. O diário de campo é uma forma de o pesquisador se situar em suas observações, registrando os sentimentos pessoais que possam enviesar de alguma forma as impressões sobre o observado. No caso deste estudo, ele também permitiu relatar as aulas e conversas informais, em que sutilezas no relacionamento com o participante puderam completar o “quebra-cabeça” da descrição da intervenção do profissional.

Com o andamento do estudo, realizamos entrevistas que serviam para o esclarecimento das dúvidas oriundas das observações e da análise dos dados. As entrevistas não seguiram um tempo predeterminado, mas dependeram da coleta de informações que o pesquisador entendeu necessárias para a consistência da pesquisa (Spradley, 1979).

Para que as dúvidas fossem sanadas, acontecesse a aproximação com o desconhecido e a organização dos dados tomasse forma e estes se confirmassem, realizamos entrevistas que permitiram ao participante exemplificar as situações de intervenção e descrever onde um mesmo termo poderia ser utilizado em diversas situações do dia, esclarecendo alguma expressão comum de sua linguagem, para o entendimento do observador. Realizamos um total de cinco

entrevistas - duas em 2006, duas em 2007 e uma em 2008 -, nas quais foram confirmados os dados para a definição dos temas culturais. Todas estas informações resultaram em mais de 200 páginas de material para a análise, a qual delineou o cenário de intervenção e as estratégias que o profissional sustenta para racionalizar sua prática.

O esquadramento da cultura profissional

Observar situações do cotidiano profissional pode permitir um melhor entendimento de elementos peculiares pertinentes àquela realidade estudada. Nesse âmbito, compreender os *temas culturais* que circundam a realidade do pesquisado pode fornecer informações valiosas, que possibilitam refletir sobre o modo como a cultura do profissional é delineada.

Spradley coloca que “o conceito de tema tem suas raízes na ideia geral que as culturas são mais do que pedaços ou fragmentos de costumes. Em vez disso, toda cultura é um padrão complexo” (SPRADLEY, 1979, p. 186). Interpretamos o conceito de “padrão” ao qual Spradley (1979, p. 186) se refere como sendo os processos normativos que permeiam a convivência social, e as peculiaridades diversas que constituem sua identidade, como sendo o conceito de “complexo” no entendimento da cultura como um todo.

Nesse sentido, para entender a cultura se faz necessário um esquadramento de cenários mais abrangente e consistente com a realidade estudada, buscando “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa” (ANDRÉ, 1995, p. 52). Sendo assim, uma descrição da intervenção do profissional procura entender os padrões e as complexidades existentes durante seu trabalho.

Para chegar aos temas culturais que permitem descrever a intervenção profissional, utilizamos as diretrizes de coleta e análise dos dados de Spradley (1979). O primeiro passo foi realizar a Análise de Domínio, que permitiu um mapeamento de significados na sua forma “bruta” e literal, para um posterior refinamento, agrupando os dados conforme sua significância por meio de termos-chave.

No Quadro 1, o termo de inclusão tenta explicar o termo-chave, dando forma ao que quer dizer *treino*, e a relação semântica é o tipo de relação que esses termos mantêm. A relação semântica mostra, a partir da relação entre os termos e de sua interligação, como se daria a

“significação” de alguns aspectos e atributos que favoreceriam a identificação, caracterização e mapeamento, e assim permitiriam a compreensão de um domínio cultural (SPRADLEY 1979, p. 108-109).

Termo de inclusão	Relação semântica	Termo-chave
Forçado Fraco	X é um tipo de Y	Tipos de treino

Quadro 1 - Análise de Domínio do termo-chave “tipos de treino”

No caso, *forçado* é um tipo de treino, assim como *fraco* é outro tipo de treino para o participante. Tais relações se ampliavam a cada observação e entrevista que realizávamos com o profissional, o que logo gerou uma taxionomia (Quadro 2), em que as relações de outras magnitudes - como intensidades e tipos de treino - se ligavam ao termo-chave, permitindo explicar uma parte da cultura do observado.

Percebe-se que no Quadro 2 os termos-chave, juntos, fornecem informações que apresentam uma relação em comum, formando uma categoria. Por exemplo, os termos de inclusão *forçado*, *fraco* e *de qualidade* conseguem explicar o termo-chave “tipos de treino”, assim como *alta*, *baixa* e *média* explicam o termo-chave “intensidade do treino”, ambos convergindo para uma categoria comum: “Treino”.

Termos de inclusão	Termos-chave	Categoria
Forçado Fraco De qualidade	Tipos de treino	Treino
Alta intensidade Baixa intensidade Média intensidade	Intensidade do treino	

Quadro 2 - Exemplo de taxionomia de treino

Na sequência, quando diversas taxionomias juntas conseguem descrever um tema maior e são confirmadas nas entrevistas com o participante, temos um tema cultural.

A intervenção do profissional: um olhar mais abrangente

Como foi descrito anteriormente, os dados passaram por um refinamento e por um processo denso de significação da realidade observada. Cabe aqui salientar que esse processo não é linear, todavia exige um trabalho de ir-e-vir do

pesquisador a todo o momento com a teoria e a realidade. A esse respeito, Janesick (2000, p. 388) salienta que “o pesquisador tem que continuamente reavaliar e refinar os conceitos enquanto conduzindo o trabalho de campo”.

Dessa maneira, entendemos que o tema cultural nunca estará completo ou será definitivo, já que tanto o tempo da pesquisa quanto as interpretações sempre estarão vinculadas ao processo de transformação dinâmico-social que acontece no contexto profissional (JANESICK, 2000). Não obstante, com base nas taxionomias construídas ao longo da pesquisa, os termos que se relacionavam ao seu ambiente de trabalho - como, por exemplo, “academia” - ou às suas relações interpessoais e comerciais com os “alunos” que ocupavam grande parte de seu tempo e, ainda, as maneiras de construção dos conhecimentos e estratégias relacionadas ao “treino”, formavam um tema cultural (SPRADLEY, 1979), definido pelo próprio profissional como um MODO DE VIDA.

O tema que descreveremos neste estudo gira em torno do que o profissional considera como parte da constituição do seu modo de vida, e mostraremos que essas concepções não dependem apenas dele, mas do seu diálogo contínuo com o meio e com as situações-problema presentes no contexto de intervenção.

A história de vida como fator de impacto na intervenção profissional

Como sabemos, as relações interpessoais, tanto com “alunos” quanto com outros profissionais, em geral são mediadas pelas experiências práticas de cada um, as quais convergem para um propósito comum. Por meio das observações foi possível perceber que estas relações interpessoais - no caso, ligadas ao participante da pesquisa - estão intimamente vinculadas à sua história de vida. Sendo assim, cabe-nos uma apresentação do participante na pesquisa, o profissional que chamaremos de “Roque”.

Em meados da década de 80 Roque ingressou no curso de Educação Física na cidade de Londrina, Paraná, onde colou grau em 1983, e não prosseguiu nos estudos de pós-graduação porque, segundo ele, “[...] num tinha nada em musculação assim que valesse a pena”.

A partir de então, com a ajuda de seu pai, montou sua primeira academia. Roque explicou que, com o aumento da quantidade de academias na cidade e a instabilidade da economia resultante do período de inflação, foi difícil superar a concorrência. Foi quando começou a se desviar da área e passou a pensar em alternativas para “*ganhar dinheiro*”. Investiu todas as suas economias em outro tipo de negócio fora da área, por dez anos, período após o qual, em função de uma experiência mal-sucedida, retornou à área de Educação Física.

Voltou a frequentar academias, oferecer aulas gratuitas e aos poucos foi adquirindo confiança e usuários da academia para treinar. Sua simpatia, segundo ele mesmo, atraía muitos interessados em tê-lo como *personal trainer*, porém a concorrência com outros profissionais trouxe dificuldades em algumas academias, que cobravam taxas e dificultavam a entrada do “aluno” que era seu cliente; mas ele persistia em suas estratégias para atrair novos adeptos para seu trabalho:

[...] eu comecei aqui, com um aluno que me propôs pagar cem reais e eu topei; e ele [proprietário de academia] tinha quatro e em pouco tempo eu tinha dezesseis e ele só tinha dois, então ele deu um jeito de cobrar taxas, sabe? Aí eu tive que sair daqui, levei embora todo mundo... Me cobrava taxas altas dos meus alunos, lucro começou a cair [...].

Sua relação com os proprietários das academias começou a melhorar quando participou de campeonatos de “*Body Building*” e a resistência aos seus serviços começou a diminuir. Estevão e Bagrichevsky (2004) citam o *Body-Building* como uma prática também conhecida no Brasil como fisiculturismo, cujo objetivo é alcançar o máximo de volume muscular possível, visando a um determinado padrão estético corporal. Roque adquiriu respeito e prestígio diante de outros profissionais e começou a concretizar sua carreira. No entanto, apesar de os campeonatos resultarem na aceitação do seu trabalho, Roque deixa claro o valor que deposita em sua experiência com o treinamento, ou melhor, com a prática: “Eu achei que isso (campeonatos) ia

ajudar, mas se eu não treinasse isso não ia fazer diferença do mesmo jeito”. Esta fala corrobora com o que Sabino menciona sobre os fisiculturistas:

[...] são os mais admirados pelo contingente masculino das academias, não apenas por causa de seu tamanho, por vezes assustador, mas pela experiência e conhecimento de todo o processo de fabricação de um corpo musculoso (SABINO, 2000, p. 74).

Nosso participante do estudo atualmente tem 51 anos de idade e 28 anos de carreira, apresenta uma forma física bastante robusta, com grande volume muscular e definição. Nos últimos anos participou do campeonato brasileiro de *Body Building* na categoria *master*. Como parte de sua preparação, Roque demonstra uma disciplina muito grande com sua alimentação. Mesmo durante nossas entrevistas ele pedia um minuto para fazer sua refeição, que era ali mesmo, na academia, independentemente de onde estivéssemos. Muito dos resultados no treinamento e rendimento dos “alunos” ele atribui ao fator nutricional, que ele tem como o principal norteador para a obtenção de resultados em suas intervenções.

Esse fragmento da história de vida de Roque serviu para mostrar que grande parte do que demonstramos em nossa intervenção tem um fundo baseado nas experiências e relações com o meio em que vivemos, além de nossas inspirações pessoais. O que fez Roque se desmotivar com a Educação Física? Será que se não tivesse passado pelo insucesso em sua experiência fora da área ele teria retornado a ela? O que o fez tornar-se um *personal trainer* bem-sucedido depois de dez anos afastado da área e o que o faz ser respeitado até hoje? Estas e diversas outras perguntas devem ser feitas para entendermos a constituição da intervenção do profissional e a evolução de seu trabalho, que de certa forma é um reflexo do ambiente no qual o profissional organiza sua intervenção.

Ambiente de trabalho “Academia”: influências na constituição da intervenção do profissional

Naturalmente, a ideia de academia que conhecemos hoje sintetiza a imagem de um ambiente agitado, dinâmico, com padrões e

posturas diferenciados de outros ambientes - como clínicas, clubes e outros - que são repletos de regras estabelecidas de maneira formal ou tacitamente para a convivência e uso deste espaço. Em geral, a academia, enquanto ambiente, assume várias definições, pejorativas ou não, sendo vista como um estabelecimento comercial, um templo de adoração ao corpo, lugar no qual se “promove” a saúde ou um lugar para passar algumas horas durante a semana. De qualquer maneira, o significado que cada um atribui está intimamente ligado ao perfil de cada usuário e aos objetivos que se quer atingir, e esses elementos só podem ser compreendidos se observados de seu *locus* para fora, fornecendo subsídios para entender como se constitui a intervenção do profissional.

Fizemos nossas primeiras observações numa academia localizada na região central, de médio porte, que abrange cerca de três bairros das proximidades. Tem um forte direcionamento para sessões de ginástica, com características aeróbias, estrategicamente distribuídas após o horário comercial, ou seja, entre 7 e 9 horas e depois das 18 horas. Já os aparelhos para treinamento com pesos eram distribuídos por

todo o espaço da academia e utilizados exaustivamente em horários de pico, que também giravam em torno das 18 às 20 horas.

Nessa academia Roque permanecia algumas horas, atendendo cerca de três a cinco usuários seguidamente. Como o nosso objetivo era observar sua intervenção, não escolhemos um usuário em específico para as observações, assim tivemos a oportunidade de conhecer as diferenças de sua atuação junto a diferentes “alunos”, além de poder acompanhá-lo em suas intervenções em outro ambiente de trabalho, que, no caso, chamaremos de academia n° 2.

A segunda academia apresentava características totalmente diferentes das conhecidas na academia n° 1. Mesmo antes de conhecer o ambiente, muitos comentários e impressões chegaram a nós devido à tradição diferenciada que a segunda academia mantinha na cidade. No entanto, como pesquisadoras, procuramos manter um olhar curioso e atento a todas as peculiaridades do local, na tentativa de “transformar o exótico no familiar e/ou familiar no exótico”, como direciona Da Matta (1978, p. 28) (Quadro 3).

ACADEMIA									
Academia n° 1		Academia n° 2							
Espaço misturado	Os aparelhos são de boa qualidade	Antigamente			Filosofia		Voltada ao treino	Cômodo	
		Treinava de sunga e biquíni	Mais masculino	O cara sem camisa suando	Tinha peso de cimento	Diferente	Por isso que aqui não arrebitou de ganhar dinheiro	Quem não ta satisfeito vai embora	Hierarquia entre os antigos e os novatos

Quadro 3 - Taxionomia de academia

No primeiro dia Roque nos apresentou o espaço da academia. Logo na recepção, mostrou-nos um texto localizado num mural que descrevia a “filosofia da academia” (Quadro 3), divulgada naquele local de propósito, para que o pretendente a usuário tomasse conhecimento de como funcionava a dinâmica do estabelecimento. Nesse texto, valores como disciplina, respeito ao próximo e dedicação foram os principais pontos delineados.

Alguns autores, como Bourdieu (2004), Freidson (1998) e Galbraith (1999), mencionam

que certos grupos profissionais se apropriam de determinados valores sociais como forma de delinear uma identidade para o grupo e garantir reconhecimento e prestígio diante do meio social no qual está inserido. É uma tática de sobrevivência profissional perante o grande emaranhado de informações e valores que permeiam as instituições sociais.

Logo na entrada da academia n° 2, a única visão possível era a dos aparelhos, que se apresentavam numa quantidade muito maior do que na academia n° 1. Além de espelhos

distribuídos na extensão das paredes, muitas fotos de halterofilistas e pessoas consagradas, tanto nacional quanto internacionalmente no mundo do *Body Building*, estavam expostas com autógrafos e dedicatórias por toda parte. Fomos apresentadas para algumas personalidades que treinavam no local e percebemos que Roque era muito respeitado por elas.

Diferentemente da academia nº1, as aulas de lutas como boxe e jiu-jítsu eram as únicas permitidas no recinto. Nenhuma outra aula de ginástica era considerada como parte daquele ambiente. Além disso, Roque explicou que existia certa hierarquia entre os antigos e os novatos (ver Quadro 3): “Se eu chego, se eu encosto no aparelho, sabe, e o cara tá fazendo onda, ele vê que eu quero usar e sai; em outras academias ..assim... é mais perfumaria e fica o cara empatando você (...) e o cara conversando”.

Como podemos perceber, a academia nº 2 mantinha regras de comunicação não-verbal que eram norteadas por hierarquias estabelecidas por meio do grau de experiência do profissional, enquanto na academia nº 1 não havia esta condição hierárquica estabelecida, provavelmente pela falta de uma tradição de treinamento “pesado”.

Segundo Caria (1999), a interação entre membros do mesmo grupo se dá por meio da reprodução de rotinas e normas de ação em que, implicitamente, ocorre a socialização dos “mais novos naquilo que a hierarquia do grupo entende como legítimo” (CARIA, 1999, p. 207). Logo, a interação social pode determinar o posicionamento de um membro do grupo, definindo suas atitudes naquele contexto social, assim como a normalização implícita de condutas orienta as ações das pessoas pertencentes a este grupo, legitimando as posições hierárquicas culturalmente incorporadas.

Em se tratando dos proprietários das academias, Roque mantinha uma relação estável, sendo considerado um conselheiro na academia nº 1 e um integrante na academia nº 2. Porém percebemos que suas atribuições referentes a cada academia tinham relações diretas com as experiências que vivenciara em cada uma delas.

Na academia nº1 Roque preservava apenas um relacionamento comercial de atender seus “alunos” nos horários marcados, enquanto a

academia nº 2 o profissional participou da construção de sua história. Roque explica que ela começou com cinco amigos que queriam um lugar para treinar da maneira que eles quisessem, sem restrições, e então se uniram e montaram uma academia num barracão (Quadro 3). Com o tempo, precisaram organizar o local para um maior contingente de adeptos. Foi quando transformaram o barracão em uma academia aberta ao público, e não apenas para os amigos. Como o tipo de treinamento convergia para um direcionamento particular do local, a academia acabou se tornando um estabelecimento atípico em relação às outras academias, devido à sua tradição em treinamento com pesos. Roque acompanhou essa trajetória e atribuiu grande parte da construção de sua experiência à sua história na academia nº 2.

Não obstante, o profissional deixa claro que por meio de suas experiências nas várias academias por onde passou, mesmo tendo se envolvido mais com algumas academias do que com outras, incorporou elementos presentes em cada ambiente, mediados pelas trocas (entre usuários, proprietários e outros profissionais) que ocorreram na sua prática profissional.

Percebemos que aquilo que o participante traz de suas experiências de intervenção acumuladas durante os anos é construído e ressignificado a cada exigência do contexto de inserção profissional.

A intervenção do profissional e seus “alunos”

Como citamos anteriormente, Roque faz suas escolhas dos “alunos” que pretende treinar baseando-se no seu próprio perfil de treinamento. Esta atribuição às suas escolhas é uma característica forte e estreitamente relacionada à sua autoimagem, tanto nos aspectos físicos quanto nos de caráter. Ele defende uma postura rígida diante do treinamento, no qual deve existir muita disciplina, autocontrole e comprometimento, que fundamentalmente, são valores que justificam os resultados de seu trabalho. O exemplo deste engajamento para os seus “alunos” é o seu próprio porte físico:

Eu já vejo o que precisa trabalhar com a pessoa, que teja mais ligado nisso aí (estética); é tem pessoas também que a gente vê, é, e que não são capazes de

autoimagem, principalmente das mulheres, que, levadas pelo apelo midiático, cooptam o simbólico feminismo para o alcance do corpo perfeito e, por sua vez, servem de referência para a escolha dos tipos de exercício e para a construção da sequência de treinamento que Roque segue:

Eu não vou pegar uma moça e fazer o treinamento de ombro dela e trabalhar o trapézio dela forte, ela vai ficar com isso aqui horrível, eu dou uma coisa que ela vai ficar elegante, [...], elas não querem perder um dia de treino em que elas podem treinar o bumbum pra trabalhar ombro.

Assim, agregar as intenções dos “alunos” aos conhecimentos de cunho formal e organizá-los numa sequência que possa trazer resultados e respaldo tanto para os “alunos” quanto para o profissional é uma tarefa de ordenação complexa, já que exige um conhecimento interpessoal, instrumental e persuasivo, elementos cada vez mais presentes no cerne da intervenção profissional em Educação Física.

De maneira geral, conquistar um “aluno” exige do profissional estratégias comerciais, com as quais ele tenta ganhar espaço, vendendo seus serviços e mantendo um vínculo. A venda do serviço envolve aulas experimentais, estratégias de convencimento sobre a efetividade do treinamento, como, por exemplo, a relação de exercício e dor:

A dor faz que, inconscientemente, se eu falo vai doer aqui, bem aqui, e se vai lá passa uma dor, no outro treino você aprende a contrair melhor aquela musculatura por causa da dor que você sentiu, então você passa a contrair melhor aquele músculo [...] cresce a sua fé em mim de um tanto [...].

Tais estratégias de conquista de “alunos” também fazem parte das maneiras de o profissional manter sua interação social fora do ambiente de trabalho, como a participação de festas, churrascos e encontros a convite dos “alunos” e profissionais do meio (Quadro 4). Este círculo social mantém seu vínculo e *status* perante o grupo, sendo inerente ao seu modo de vida. Esse é um reflexo da categoria “*personal trainer*” em geral, que necessita de certa

visibilidade e autonomia de seu trabalho diante do público e de outros profissionais. Destarte o profissional consegue garantir o seu espaço e autonomia na construção de suas ações, por meio de uma maior aproximação das relações sociais para que assim haja um retorno comercial do investimento empregado.

Outro ponto identificado é que a maneira como o profissional se organiza para sustentar a própria imagem gera um planejamento para manter o seu “modo de vida”. Segundo Roque ele:

“[...] está relacionado ao esforço que eu tenho”, [de] “quanto a gente recebe e de quanto a gente vai ter que trabalhar” [para suprir suas necessidades].

Roque esclarece que utiliza a “unidade aluno-preço” (Quadro 4) para atribuir qualidade ao bem que é adquirido ou almejado, ou seja, a quantidade de alunos e o número de aulas que deverá oferecer são utilizados como:

“[...] uma referência do que é caro e do que é barato [...]”. [O profissional] “fica muito vinculado ao quanto recebe e ao quanto vai ter que trabalhar”.

A estratégia de organizar o perfil econômico e valorativo de seu trabalho também é uma característica peculiar do segmento “*personal trainer*”, já que este depende da quantidade de “alunos” e da confiança na permanência deles por tempo indeterminado a favor de seus serviços, na grande maioria acertada por meio de acordos informais e de confiança entre as partes.

O fato de o usuário dos serviços do profissional - no caso, o “aluno” - aceitar de maneira subordinada as práticas e intenções propostas por ele para atingir um objetivo em comum só acontece porque existe uma confiança na “vocação subjetiva (aquilo para que ele se sente feito) e na sua missão objetiva (aquilo que dele se espera)” (BOURDIEU, 2004, p. 87), ou seja, no que o profissional representa para o aluno e no que ele espera atingir por meio desta representação.

A intervenção do profissional e as características de seu conhecimento por meio da categoria “Treino”

A *expertise* é um atributo que caracteriza e qualifica a ação do profissional que detém o

conhecimento especializado e competente perante outros que não sustentam certo conhecimento especializado (FREIDSON, 1998; VERENGUER, 2004). Em todo caso, a *expertise* não é necessariamente construída por meios formais ou institucionais, mas ocorre também a partir de experiências agregadas durante a vida, em específico, durante a vida profissional.

Assim, neste estudo, por meio das observações nós identificamos uma estrutura de

ordenação do conhecimento, tanto do formal quanto do advindo da prática profissional, que se apresentou equilibrada na constituição da intervenção de Roque. Esta categoria se denominou “Treino” (Quadro 5), que representou grande parte das atribuições cotidianas do participante. Tanto seus hábitos pessoais quanto os sociais estavam relacionados a ele e desta maneira fazem parte da configuração do seu “modo de vida”.

TREINO														
Avaliação subjetiva			Aluno		Experiência				Tipos			Intensidade		
Como o aluno estava no dia	Abordar o aluno com assuntos gerais	Conversas informais	Faixa dos 30-40 anos		Treinamento com peso			Qualidade	Única maneira de aprender a ser bom profissional	Levinho	Fraco	Forte	Carga	Tempo de descanso
			Avaliação cardíaca	Avaliação postural	Jovens e saudáveis	Trena muito	Sentir dor							

Quadro 5 - Taxionomia de treino

Durante nossas observações percebemos que existiram sutis diferenças entre os treinos de diferentes “alunos” e a maneira como o profissional direcionava os exercícios para cada um. Geralmente Roque realizava uma avaliação subjetiva sobre como o “aluno” estava no dia de treino, abordando-o por meio de assuntos gerais e conversas informais para conseguir impressões sobre eles. A partir daí o profissional tinha parâmetros para saber se deveria exigir mais ou ir com calma naquele dia.

De maneira geral, para os “alunos” iniciantes “jovens e saudáveis” o profissional inicia o treinamento “levinho”, segundo os termos dele mesmo, mas ao contrário, se o aluno está na faixa dos 30 e 40 anos, Roque pede uma avaliação postural e cardíaca. Ele exemplifica:

“[...] o garotão pode até ter um enfarto e morrer, mas isso é uma fatalidade e das fatalidades a gente não foge, e se você fica muito criterioso nesse sentido chega até a perder o aluno”.

Em se tratando das diferenças no treinamento para cada usuário, o profissional sinaliza que elas acontecem de acordo com as capacidades de cada pessoa e de como suportam

a carga de treinamento. Para o profissional, existem treinos “fortes” e “fracos” - por exemplo, “treino forte seria um treino intenso com cargas altas e com espaço de tempo de descanso curto” (Quadro 5). Cada grau de treinamento (“forte”, “fraco” ou “levinho”) é direcionado pelo rendimento alcançado em cada sessão de exercícios e depende da “intensidade” com a qual é administrado. Quanto maior a carga e menor o tempo de descanso, mais intenso se torna o treinamento, segundo Roque. Essas atribuições referentes ao treinamento com pesos são justificadas pela experiência adquirida ao longo de sua carreira.

Não obstante, os aspectos do treinamento descritos anteriormente ilustram a existência do saber implícito sobre os princípios do treinamento para os iniciantes, sustentados pelo processo empírico, na tentativa de adquirir subsídios que sustentem sua intervenção. Segundo Perrenoud (2002, p. 75), a maneira como os profissionais coordenam suas decisões pode ser representada pelos saberes de experiência, que não apresentam nome nem *status* científico, mas cuja validade parece se sustentar na eficácia da ação do profissional.

Fica claro que a experiência é um fator de extrema importância e o principal elemento de diferenciação na qualidade da intervenção entre os profissionais, segundo Roque. Para ele, a única maneira de aprender a ser um bom profissional de academia é o treinamento com pesos, para assim ter autoridade no que diz: “Tem que treinar muito, tem que sentir dor, tem que saber como é que é pra poder passar pro outro”.

Tal crença remete a um grave problema: a supervalorização da técnica, que foi muito comum no ensino dos anos 80 e exerce forças até os dias de hoje (Quadro 5). Essa supervalorização demonstra que a preparação acadêmica pode ter influenciado pouco na construção da racionalização da intervenção do profissional, mas, é importante ressaltar que existe, sim, uma estrutura entre a experiência e o processo de articulação dos conhecimentos adquiridos na ação profissional, e se ela não estiver apoiada numa base teórica robusta, tende a ser frágil e não se sustenta por muito tempo, fazendo com que novas ações pareçam necessárias sempre que surgir uma nova demanda.

Não é um engano dizer que as ações que Roque apresenta e a difícil capacidade de verbalizar este processo de construção das ações podem não ser consideradas uma ciência ou mesmo uma forma de arte do treinamento com pesos, mas fica evidente que o profissional usa a experiência como máxima para a consistência da sua atuação, sintetizando conteúdos e definindo normas e critérios para a avaliação da efetividade de sua intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar os padrões e as complexidades existentes na intervenção, percebemos que descrever a cultura do profissional é apenas uma parte de um cenário tão extenso. Observar este cenário de dentro para fora permitiu identificar peculiaridades que, muitas vezes, passam despercebidas quando são visualizadas por um olhar desatento ou extremamente tecnicizado.

Descrever o processo de constituição da cultura do profissional do ponto de vista do próprio participante possibilitou-nos

compreender como se dá a construção de uma carreira, para além do certificado de ensino superior, denotando outros fatores que compõem a sobrevivência no campo de trabalho, os quais são poucas vezes revelados e algumas vezes desvalorizados.

Ao assumirmos como objetivo compreender a relação dos diversos elementos presentes na intervenção do profissional de Educação Física, procuramos “mergulhar” no contexto que cerca a prática por meio do estudo de caso etnográfico, o qual permitiu um aprofundamento no entendimento do que está por trás das ações do participante.

Na atual conjuntura, em que a velocidade das informações e a crescente demanda por novos conhecimentos são de suma importância para adaptações qualitativas no bojo da constituição profissional, é extremamente interessante tentarmos compreender como um profissional, de quase 30 anos de carreira se sustenta por meio de conhecimentos provenientes, de forma declarada, da prática profissional, e é capaz de construir estratégias solidificadas para sua intervenção.

Se estes elementos da prática profissional são critérios de grande importância para a ação do profissional, não cabe à comunidade acadêmica preparar o profissional para uma intervenção mais reflexiva e integrada, que envolva um embasamento teórico das habilidades práticas e uma análise constante das demandas atuais e tendências futuras da Educação Física? Nós acreditamos que sim.

Não obstante, pelo que foi observado na intervenção do profissional, entendemos que os conhecimentos da experiência do profissional prevaleceram sobre os conhecimentos teóricos adquiridos na preparação profissional (graduação), o que demonstra que os conhecimentos teórico-científicos que podem ter contribuído para melhorar a formação nem sempre são aplicáveis na intervenção.

Nessa perspectiva, as pesquisas de cunho básico, geralmente descontextualizadas da realidade de aplicação pelo profissional, demonstram as contradições existentes entre o que é produzido academicamente e as necessidades da intervenção, porém as pesquisas de campo ainda não são implementadas com maior amplitude pela comunidade acadêmica,

que ainda carece de novas perspectivas e de contribuições para entender a realidade do profissional de Educação Física e assim qualificar cada vez mais os futuros egressos.

Outro fator muito presente na realidade estudada foi a utilização do corpo como um meio de atribuir significações ao profissional. O seu porte físico é utilizado como um chamariz que implicitamente diz aos outros que é possuidor de conhecimentos suficientes (conhecimentos da prática) para a função que realiza e é por meio dele que o profissional conquista a confiança dos “alunos”. Nota-se então que o participante do estudo usa de seus atributos físicos para se firmar como autoridade

no seu campo profissional e mede suas intervenções pelo retorno que tem dos investimentos na própria imagem corporal, e não necessariamente em conteúdos de preparação teórico-metodológica, ou mesmo conceituais do treinamento propriamente dito.

Sendo assim, é urgente a necessidade da integração entre teoria e prática dos conteúdos na Educação Física, antes que emergentes demandas de mercado absorvam o profissional e o tornem reprodutor de ações práticas para sobreviver no mercado de trabalho, em vez de o tornarem criador e controlador das próprias ações, em diferentes contextos sociais.

PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION INTERVENTION: AN ETHNOGRAPHIC CASE STUDY

ABSTRACT

Our purpose is to understand the complexity that exists in the dynamic process of professional intervention in Physical Education. As for that, our main purpose was to understand the relation of the several elements that are present in the intervention of the Physical Education professional. A qualitative approach study was carried out, using elements of ethnographic case study. A professional who works as a personal trainer with almost 30 years of experience was analyzed. After the data analysis, the following terms were found: *fitness center*, *students* and *training*, making up the cultural theme defined by the professional himself as a *way of life*. Based on the theme, it was noticed that the professional carries out his interventions based on the knowledge acquired with his practice, guiding the decision making process.

Keywords: Professional intervention. Professional knowledge. Physical Education.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.; BOSI, M. L. M. Mídia e subjetividade: impacto no comportamento alimentar feminino. **Revista Nutrição**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 117-125, jan./mar. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARTHOLO, M. F. A construção do conhecimento e o projeto político-pedagógico da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 53- 64, jul./jun. 2000.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CARIA, T. H. A racionalização da cultura profissional dos professores: uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 12, n. 1, p. 205-242, 1999.

Da MaTta, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, E. O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e métodos na pesquisa-social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DAMICO, J. G. S. O cuidado com o corpo como estratégia de sujeitos generificados. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 81-91, jan./abr. 2007.

DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, p. 95-121, 2000.

ESTEVÃO, A.; BAGRICHEVSKY, M. Cultura da “corpokratia” e Body-Building: notas para reflexão. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 13-25, 2004.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

GALBRAITH, J. K. **Anatomia do poder**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

GOMES, I. M.; PICH, S.; FERNANDES VAZ, A. Sobre algumas vicissitudes da noção de saúde na sociedade dos consumidores. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, SP, v. 27, n. 3, p. 137-151, maio 2006.

JANESICK, V. The choreography of qualitative research design. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **Handbook of qualitative research**. California: Sage Publications, 2000. p. 379-399

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, V. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Perfil**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 66-74, 1998.

- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- RANGEL-BETTI, I. C. **Educação Física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. 1998. 155 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.
- RUSO, R. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 6, p. 80-90, jan./jun. 2005.
- SABINO, C. Musculação: expansão e manutenção da masculinidade. In: GOLDENBERG, M. (Org.). **Os novos desejos**: das academias de musculação às agências de encontros. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SORIANO, J. B. **A constituição da intervenção profissional em educação física**: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Educação Física)– Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- SORIANO, J. B.; WINTERSTEIN, P. J. A constituição da intervenção profissional em educação física: interações entre o conhecimento “formalizado” e as estratégias de ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 315-332, out./dez. 2004.
- SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. Orlando: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- SPRADLEY, J. P. **The ethnographic interview**. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 13, p. 5-23, jan./abr. 2000.
- VERENGUER, R. C. G. Intervenção profissional em Educação Física: expertise, credencialismo e autonomia. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 2, p. 123-134, maio/ago. 2004.

Recebido em 12/11/08

Revisado em 05/03/09

Aceito em 06/06/09

Endereço para correspondência: Jeane Barcelos Soriano. Centro de Educação Física e Esporte, UEL, Grupo de Estudos sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física–GEIPEF. Caixa Postal 6001, CEP 86051-990, Londrina- PR, Brasil. E-mail: jeane@uel.br