

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

KEILA MICHELLY CANHINA SACHIMBOMBO

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO
SEGMENTO *FITNESS***



Rio Claro/SP
2017

KEILA MICHELLY CANHINA SACHIMBOMBO

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO
SEGMENTO *FITNESS***

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade.

**Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu
laochite**

796.41 Sachombombo, Keila Michelly Canhina
S121c Crenças de autoeficácia e de atuação profissional no
segmento fitness / Keila Michelly Canhina Sachombombo. -
Rio Claro, 2017
145 f. : il., figs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

1. Ginástica. 2. Ginástica coletiva. 3. Profissionais de
ginástica. 4. Educação física. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Crenças de autoeficácia de profissionais do segmento fitness.

AUTORA: KEILA MICHELLY CANHINA SACHIMBOMBO

ORIENTADOR: ROBERTO TADEU IAOCHITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, especialidade: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO
Departamento de Psicologia - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 30 de janeiro de 2017

Título alterado para: **CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO SEGMENTO FITNESS**

Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro -
Av. 24-A no. 1515, 13506900, Rio Claro - São Paulo
nui/CNPJ: 48.031.918/0018-72.

DEDICATÓRIA

A Deus. Ao Roberto. A minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo cuidado anterior a esta pesquisa. Pela provisão durante a realização. Pela fidelidade que não faltará. Obrigada, Senhor, por cada detalhe (II Timóteo 2:13).

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite, por toda compreensão e carinho demonstrado. Saio dessa experiência com a certeza de que não mereço sua humanidade, sua grandiosidade e compreensão. Obrigada pelo cuidado acadêmico e pessoal. Sei que não sou fácil!

Agradeço a minha família: meus pais, Justino e Adelina Sachimbombo, pelo amor incondicional, pelos joelhos no chão em oração, por estarem sempre comigo.

Aos meus irmãos, Justino e Isabel Sachimbombo, e meu cunhado, José Maris, por iluminarem minha vida. Ao meu amado sobrinho, Samuel Sachimbombo Bernardo, por ser motivo do meu riso: “Meu vida” - *Ame nduku sole calua*.

Agradeço ao Prof. Dr. Samuel Souza Neto e a Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro, membros da banca examinadora de qualificação e defesa. Sou grata pelas contribuições. Obrigada pelo olhar *expert* impresso sobre essa proposta. Meu respeito, minha admiração e gratidão.

Agradeço à Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi pelas profundas contribuições desde a fase embrionária até o ponto final. O meu respeito, minha gratidão e admiração.

Agradeço ao *Team laochite et al*, Roraima Costa Filho, Mayara Mattos, Gisele Rodrigues, Caroline Florindo, Ana Estela Nunes pelo exemplo, disponibilidade e, cumplicidade. Juntos somos mais fortes. Caminhemos!

Aos amigos de longe e de perto pelo apoio e carinho gratuito.

Um agradecimento especial aos funcionários dos vários setores da UNESP – Rio Claro. Muito obrigada por cuidarem de mim.

Agradeço às vozes desta pesquisa. Aos PFEs, obrigada pela serem parte da história do segmento *Fitness* brasileiro. Aos PPs, obrigada pela continuidade.

Agradeço à Sexta Igreja Presbiteriana de Rio Claro pela receptividade. Aos meus pastores Vanderley Oliveira e Vagner Salomão, obrigada pela amizade.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro e institucional (2015/03371-5).

"Difficulties provide opportunities to learn how to turn failure into success by honing one's capabilities to exercise better control over events. After peoples become convinced that they have what it takes to succeed, they persevere in the face of adversity and quickly rebound from setbacks" (BANDURA, 1997)

RESUMO

Apesar do grande número de academias ginásticas e da quantidade de egressos do curso de bacharelado em Educação Física, poucas contribuições investigaram como esses profissionais mobilizam os conhecimentos, habilidades e atitudes para atuação ligada à ginástica coletiva. O referencial da Teoria Social Cognitiva nos dá elementos para entender o papel das crenças nessa mobilização. Destacamos a crença de autoeficácia como uma variável importante para compreendermos o que os indivíduos fazem com as competências que possuem. Assim, o objetivo desta pesquisa é caracterizar as percepções acerca da atuação profissional ligada à ginástica coletiva, identificando os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os desafios. E ainda, identificar as crenças de autoeficácia para atuação ligada à ginástica coletiva e suas fontes de constituição. Contamos com a participação de dez profissionais de ginástica divididos em dois grupos: Profissionais Formadores *Experts* (PFEs) e Profissionais Práticos (PPs). Trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória de caráter qualitativo que utilizou como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista semiestruturado. Por meio de técnicas de análise do conteúdo e com o suporte do *software Nvivo11*, encontramos os seguintes resultados: a formação inicial foi reconhecida como um espaço de aquisição de conhecimentos (conceitual, procedimental), no entanto, PPs e PFEs atribuem as habilidades (planejamento, comunicação, incentivação, avaliação e gestão) e as atitudes (relacionais, pessoais, profissionais) às experiências profissionais; PPs e PFEs destacaram três principais desafios ligados à atuação com ginástica coletiva: a) a heterogeneidade dos alunos, b) a perda da popularidade da ginástica coletiva e as condições trabalhistas; c) PPs consideraram a autoeficácia sensível ao conhecimento sobre o conteúdo ensinado e ao grupo de alunos que compõem a aula. Em relação às fontes de autoeficácia, a *experiência direta*, a *experiência vicária* e a *persuasão social* foram fortemente associadas ao ambiente de trabalho, às primeiras experiências profissionais e aos cursos de formação continuada. As informações vindas dos alunos, dos gestores e de professores mais experientes foram consideradas fundamentais para a construção de um sentimento de confiança. O início da carreira foi identificado como o período mais sensível aos sentimentos de nervosismo e insegurança. Além disso, PPs não indicaram às experiências vivenciadas na formação inicial como significativas para a construção

da crença. Assim, endereçamos esses resultados às agendas da formação, ao segmento *Fitness* e às associações profissionais, considerando urgente pensar programas que (re) signifiquem as ferramentas desta atuação, possibilitando a construção da autoeficácia.

Palavras-chave: Profissionais de ginástica. Segmento *Fitness*. Crenças de Autoeficácia. Educação Física.

ABSTRACT

Despite the large number of gym centers and the number of graduates of the bachelor's degree in Physical Education, few contributions have investigated how these professionals mobilize knowledge, skills and attitudes working in the group exercise classes. The Social Cognitive Theory gives us elements to understand the role of the beliefs at this mobilization. We highlight the self-efficacy belief as an important variable to understand what the individuals do with the tools they own. Thus, the goal for this research is to characterize the perceptions about the professional action related to the group gymnastics, identifying the knowledges, skills, attitudes and challenges. In addition, to identify the self-efficacy beliefs and their sources of constitution. There were ten Fitness professionals who were divided into two groups: Profissionais Formadores *Experts* (PFEs) e Profissionais Práticos (PPs). It is a descriptive-exploratory and qualitative research that used as instrument for data collection a semi-structured interview script. Through the content analysis techniques and, with the support of the software Nvivo11, we have found the follow results: a) the initial training was recognized as a knowledge acquisition space (conceptual, procedural), however, PPs and PEPs attribute the skills (planning, communication, encouragement and management) and attitudes (relational, personal, professionals) to professional experiences; b) PPs and PFEs highlighted three main challenges: the heterogeneity of the students, the loss of the popularity of gymnastics modalities and, the work conditions; c) PPs considered the self-efficacy sensitive regarding to the knowledge about the content taught and to the group of students who compose the class. With relation of the sources of self-efficacy, the mastery experience, vicarious experience and the verbal persuasion were strongly associated to the work environment, the initial professional experiences and, to the continuing education courses. The information from the students, managers and more experienced teachers were considered fundamental to the construction of the feeling of trust. The beginning of the career was identified as the most sensitive to the feelings of nervousness and insecurity. PPs did not indicate the experiences gained at the initial training as meaningful to the self-efficacy construction. Thus, we address these results to the professional training, *Fitness* industry and organization of the professional, considering urgent to think programs that re-signify the tools of this action, enabling the construction of self-efficacy.

Key words: Fitness Professionals. Fitness. Self-efficacy Beliefs. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Exemplo de estruturação dos “nós” no ambiente do <i>Nvivo</i> – Pasta PFEs – Conhecimentos, habilidades e atitudes.....	65
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 INTRODUÇÃO	16
2. REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1 Formação e atuação profissional no campo não escolar na Educação Física	28
2.2 A ginástica coletiva em academias do Brasil.....	36
2.3 Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os desafios da atuação ligada à ginástica coletiva	39
2.4 Crenças de Autoeficácia.....	44
2.4.1 A origem das crenças de autoeficácia.....	47
2.4.2 O papel das crenças de autoeficácia	51
4. MÉTODO.....	58
4.1 Participantes.....	59
4.2 Elaboração e validação dos instrumentos de coleta de dados.....	61
4.3 - Procedimentos para a coleta de dados	63
4.4 - Organização e análise dos dados	63
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	67
5.1 Caracterização da atuação profissional: achados preliminares.....	67
5.2 Quanto aos conhecimentos, as habilidades e as atitudes ligados à atuação com ginástica coletiva	71
5.3 Quanto aos desafios ligados à ginástica coletiva	83
5.3.1 A relação profissional, indivíduo e grupo.....	84
5.3.2 A perda da popularidade das modalidades de ginástica, a permanência dos alunos e as condições de trabalho	90
5.4 Quanto às Crenças de Autoeficácia para atuação ligada à ginástica coletiva (PPs).....	96
5.4.1 A crença de autoeficácia para atuação ligada à ginástica de coletiva e suas fontes de informação.....	97
5.4.2 A maleabilidade da crença de autoeficácia na atuação com ginástica coletiva	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXO A	140
APÊNDICES.....	142

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelo exercício físico se deu na pré-adolescência por meio do futsal e da dança. No ensino médio via-me propensa a optar pela Educação Física como profissão devido ao meu envolvimento nessas duas atividades citadas. No fim da adolescência, embora ainda não houvesse passado por formação apropriada, já exercia atividade profissional como “professora de dança” em algumas escolas infantis, devido minha participação em uma companhia de jazz.

No ano de 2007, entrei na faculdade e fui atraída pelas discussões acerca da Educação Física na década de 1980. Ainda que meu entendimento sobre a temática não estivesse organizado como hoje, sentia-me impelida a pensar sobre a identidade, a finalidade e a justificativa de determinadas práticas do professor/profissional no segmento escolar e fora dele. Assim, desde a entrada no ensino superior, meu interesse estava centrado no professor/profissional de Educação Física, seu saber, seu fazer, suas convicções e valores.

No terceiro ano da faculdade, havia a demanda de produzir meu primeiro Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção do título de licenciada. Àquela época, o Prof. Dr. Roberto laochite orientou-me em um estudo em que descrevíamos como os professores entendiam a finalidade da Educação Física na escola, como pensavam os conteúdos das aulas, a avaliação, e, se essas percepções variavam em decorrência do tempo de experiência profissional.

No ano seguinte e já cursando o bacharelado, durante a disciplina de ginástica de academia, ministrada pelo Prof. Dr. Roberto laochite, fomos (minha turma de bacharelado) estimulados a pensar não somente sobre as técnicas das modalidades de ginástica coletiva e a ciência que embasava determinadas ações nas aulas, mas compreender as competências e valores ligados à atuação dos profissionais do segmento *Fitness*.

Esta disciplina coincidiu com a época de desenvolvimento do meu “estágio supervisionado”, em que observei alguns profissionais de Educação Física em academias de ginástica e clínicas de bem-estar. Entretanto, até aquele momento, não havia refletido sobre as variáveis que permeiam a relação de ensino e aprendizagem (ou, as interações entre o profissional e os clientes) nesses espaços, mesmo considerando o segmento *Fitness* como uma opção viável para me inserir no mercado de trabalho.

No TCC de bacharelado tentamos discutir as percepções dos profissionais que atuavam com ginástica coletiva, utilizando as tipificações ligadas aos saberes docentes. Embora reconheça que, naquele momento, faltava-me um maior entendimento quanto ao contexto da profissionalização docente, a construção deste TCC foi fundamental para suscitar questões, hipóteses, dúvidas que me trouxeram ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Principalmente, conduziram-me ao entendimento de que o profissional pode possuir um conjunto de saberes para sua atuação, porém, o seu agir poderá ser motivado por quanto ele se sente capaz de realizar as demandas ligadas ao seu trabalho.

Assim, na construção desta dissertação buscamos apresentar amplos questionamentos acerca do profissional que atua com ginástica coletiva, sua formação profissional (internacional-nacional), bem como as convicções que atuam sobre a prática destes.

Afirmamos que esta dissertação possui significado ao se relacionar com o itinerário pessoal e acadêmico dos seus autores. De maneira alguma, sua realização intenta esgotar as discussões acerca da prática profissional no segmento *Fitness*, muito menos estabelecer consensos sobre as temáticas levantadas e discutidas. Logo, desenvolvimento desse projeto inaugura um encaminhamento empírico que introduz um referencial, que, considera os profissionais como agentes da sua própria prática, e, aponta para as crenças como uma variável importante para atuação no segmento *Fitness*.

Assim, esta dissertação insere-se na área pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, na linha que investiga a formação profissional, o campo de trabalho e o ensino de Educação Física, buscando um diálogo com o referencial de crenças de autoeficácia.

A presente investigação está dividida em seis capítulos. No capítulo 1, *Introdução*, buscamos relacionar o contexto investigado ao referencial teórico adotado. Inicialmente apontamos para um panorama da constituição do segmento *Fitness*, sua estrutura organizacional, influências e valores (sociais, econômicos e históricos), indicando-os como possíveis variáveis para desenvolvimento da atuação profissional. Em um segundo momento, apontamos para a Educação Física como área profissional e a formação para atuação em diversos segmentos. Ao fim do capítulo indicamos como os elementos destacados podem ser vislumbrados a partir

do referencial teórico que orienta essa pesquisa, especialmente pelo constructo da autoeficácia.

No capítulo 2, *Revisão de Literatura*, assinalamos para a legislação ligada à formação e atuação profissional no segmento *Fitness*. Além disso, apresentamos como se constituiu o mercado das academias de ginástica brasileiro e como os estudos no campo do bacharelado têm investigado os conhecimentos, as habilidades e atitudes necessárias para a prática profissional nesses espaços. Finalizamos esse capítulo, apresentamos os conceitos da autoeficácia, assinalando o papel da crença nas realizações dos indivíduos, e, indicando como esta variável pessoal pode relacionar-se à atuação dos profissionais de ginástica coletiva.

No capítulo 3, *Questões de estudo e Objetivos*, apresentamos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como as questões que nortearam essa investigação.

No capítulo 4, *Método*, assinalamos as escolhas que orientaram o delineamento metodológico da pesquisa, critérios ligados à seleção de participantes, aos instrumentos de coleta de dados e a maneira como realizamos a análise dos dados obtidos.

No capítulo 5, *Resultados e Discussão*, apresentamos os resultados encontrados, os conhecimentos, às habilidades, as atitudes e os desafios ligados à atuação com ginástica coletiva. Além, disso apontamos para a crença de autoeficácia, seu desenvolvimento e comportamento em diversos períodos da carreira, ressaltando suas fontes de constituição.

No sexto e último capítulo, *Considerações Finais*, ressaltamos o cumprimento dos objetivos da pesquisa, levantando proposições, questionamentos, limitações e avanços, acerca dos dados encontrados nesta investigação. Após esse capítulo encontram-se os anexos e apêndices.

1 INTRODUÇÃO

Os profissionais que atuam com ginástica coletiva são parte integrante do segmento *Fitness*, cenário em que a presente investigação está situada. Juntamente com ela, serão apresentados e discutidos outros elementos como, por exemplo, a preparação profissional, em especial, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para a atuação nesse segmento. Além disso, discutiremos sobre como diferentes gerações de profissionais que atuam diretamente nesse segmento percebem esta prática e formação profissional para tal, ressaltando os desafios ligados a esse contexto.

Ao trazermos à tona discussões sobre o fenômeno da preparação profissional para a atuação no segmento *Fitness*, realizamos vários levantamentos junto à produção acadêmica em diferentes bases de dados, usando descritores que pudessem estar, primeiramente, relacionados aos espaços e atividades nele desenvolvidos. Especificamente, buscamos banco de dados nacionais e internacionais, como por exemplo, *Science Direct*, *Eric*, *Sage publications*, *Scielo* e Periódicos/banco de teses da CAPES consultados com os termos “*health club*”, “*academia de ginástica*”, “*fitness professional*”, “*group fitness instructor*”.

Os resultados dessas buscas assinalaram para o segmento *Fitness* discutido sob perspectivas históricas, sociais e econômicas (ANDREASSON; JOHANSON, 2014, MAGUIRE, 2008a; QUELHAS, 2012, ROSADO *et al*, 2014; entre outros). Os estudos levantados convergiram ao situar os EUA como o grande mercado precursor, produtor e consumidor do segmento *Fitness*. Outro destaque que pontuamos é o aporte de diversas lentes teóricas para explorar essas temáticas, com um grande número de trabalhos fundamentados na Sociologia (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014; FURTADO, 2007; MAGUIRE, 2008a; QUELHAS, 2012), seguido pela Psicologia (CHANG; KIM, 2003; ROSADO *et al*, 2014; FEITOSA; NASCIMENTO, 2003) e pela área administrativa (KAUSTELIOS, 2003; VIALLO; CAMY; COLLINS, 2003).

A partir desse levantamento, constatamos que parte dos trabalhos apontam os profissionais do segmento *Fitness* inseridos na estrutura organizacional das academias de ginástica, e, é sob esta perspectiva que os autores escrevem acerca da preparação profissional, a seleção e o treinamento para atender as demandas

desses espaços (CHANG; KIM, 2003; FEITOSA; NASCIMENTO, 2003; KAUSTELIOS, 2003; VIALLO; CAMY: COLLINS, 2003).

Outro fator que destacamos é que os estudos encontrados justificam sua contribuição apontando para a expansão das academias de ginástica, em números, em oferta de práticas, destacando este mercado de trabalho como um investimento lucrativo, mesmo em épocas de crise (FURTADO, 2007; IHRSA, 2012; KAUSTELIOS, 2003; PARVIANIEN, 2011; SALERNO, 2011; VIALLO; CAMY: COLLINS, 2003; QUELHAS, 2011).

Essas constatações iniciais nos levam a reconhecer dois elementos fundamentais: o primeiro, relativo à importância social da Educação Física e do *Fitness*, como um dos segmentos de atuação profissional, cujo principal mercado de trabalho encontra-se nas academias de ginástica, clubes e centros de bem-estar (VERENGUER, 2003; SORIANO, 2003). O segundo aponta para os profissionais que atuam nesse segmento, ressaltando a importância destes para a melhoria dos níveis relativos à saúde da população, auxiliando, por exemplo, à redução dos números ligados ao sedentarismo (ANDREASSON; JOHANSSON, 2016; LYON; LEVILLE; ARMOUR, 2016).

Acreditamos que os profissionais do segmento *Fitness* atuam de maneira ativa ao desenvolverem um ambiente acolhedor, motivador, colaborando com o aumento da aderência, permanência e prática de exercício físico (COELHO FILHO; VOTRÊ, 2010; IAOCHITE, 2006; JACKSON, 2010; MAGUIRE, 2008a). Assim, nosso trabalho aponta para os profissionais de *Fitness*, que, além das demandas já citadas, planejam e orientam a aprendizagem do movimento, conhecendo, avaliando e interpretando as expectativas dos alunos/clientes (ANDREASSON; JOHANSSON, 2016; COELHO FILHO; VOTRÊ, 2010; IAOCHITE, 2006; JACKSON, 2010; LYON; LEVILLE; ARMOUR, 2016).

Ressaltamos, ainda, a importância desses profissionais no que diz respeito à aprendizagem do movimento, sendo esta uma importante interação, tanto na prática da musculação quanto na atuação ligada à ginástica coletiva. A literatura nos dá indícios para afirmar que a forma como esse profissional desenvolve sua prática, demonstra, corrige, usa estratégias que facilitam a aprendizagem, parece contribuir significativamente para que os alunos sintam-se motivados a realizar o exercício físico (EDE, HWANG; FELTZ, 2001; JACKSON, 2010).

Ao delimitarmos um itinerário para compreensão acerca da prática desses profissionais, parece-nos pertinente investigar a constituição do segmento *Fitness* sob uma perspectiva histórica (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014). Também buscaremos descrever as lógicas e valores que parecem permear a estrutura organizacional das academias de ginástica, bem como, suas possíveis influências sobre a prática dos profissionais desse segmento (MAGUIRE, 2008a).

Assim, ao construirmos um panorama do segmento, observamos que os valores estadunidenses estiveram presentes nas técnicas, pedagogias e metodologias desenvolvidas pelos profissionais de ginástica. Ao descrever as transformações históricas do segmento *Fitness*, Andreasson e Johansson (2014) informam que ocorreram três revoluções fundamentais para a constituição desse cenário como hoje o conhecemos.

A primeira revolução é descrita como a “*Pre-history of the gym*” (final do século XIX e início do século XX). Influenciada pela introdução dos métodos ginásticos europeus (alemão, dinamarquês e sueco), teve como personagens um empresário (Eugene Sandow) e um professor de Educação Física (Attila). Esses homens, tidos como investidores do segmento *Fitness*, foram os primeiros a sistematizar, experimentar e ofertar treinamento com pesos, vendendo a promessa de que esses exercícios trariam mudança na estrutura física dos praticantes (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014).

Ao destacar os acontecimentos que influenciaram essa primeira revolução, os autores situam algumas influências sociais, entre elas, as práticas higienistas sustentadas pela forte religiosidade cristã; o crescente nacionalismo americano; a construção de uma cultura comercial fortemente influenciada por uma lógica capitalista; e, o movimento de industrialização, que contribuiu para a construção de um maquinário que auxiliasse o treinamento com peso. Andreasson e Johansson (2014) assinalam que o fim desse período deu-se com a criação da *International Federation of Bodybuilders* (IFBB) em 1946.

A segunda revolução é chamada de “*Subculture of Bodybuilding*” (1940 e início de 1970) tendo como objetivo, a divulgação de um estilo de vida musculoso, viril, dando importância à rotina diária, a metodologia dos treinos e o uso de anabolizantes. Os autores indicam o ator Arnold Schwarzenegger como um dos personagens que representou essa revolução por adotar para si um estilo de vida com esses princípios, divulgando-o em filmes, revistas, convenções e competições

internacionais. Apesar da grande mobilização em torno dessa proposta, que ainda está presente na atualidade, os autores descrevem que essa revolução foi obscurecida pelo uso de drogas e esteroides, evidenciando uma obsessão pelo treinamento (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014).

A terceira revolução, chamada pelos autores de “*The Fitness Revolution*” (fim da década de 1960 até o momento), foi alavancada por profissionais que, além de buscarem desvinculação da uma imagem ligada ao uso de anabolizantes, aproximaram-se de conceitos das ciências biológicas para fundamentar as propostas de treinamento (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014). Esse terceiro momento, data da incorporação dos estudos do Dr. Kennedy Cooper sobre a capacidade aeróbica, fundamentando as práticas que, entre outras coisas, tinham a função de combater os elevados índices de sedentarismo (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014; CAMPOS, 2015; COELHO FILHO, 2009).

Concomitantemente, aconteciam algumas mudanças sociais no contexto norte-americano que influenciaram esse momento, entre elas: a crescente urbanização; o aumento do poder aquisitivo da classe média; a revolução cultural do tempo; o combate às doenças crônico-degenerativas e o adiamento da vida adulta (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014).

A atriz Jeane Fonda foi uma das grandes divulgadoras desse momento, que se entrelaçava historicamente a uma fase da revolução feminista. Essa correlação reforçava os estereótipos da mulher que poderia conciliar o trabalho, a casa, os filhos, e, possuir um corpo que respondesse às demandas da vida profissional e familiar (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014; CAMPOS, 2015; COELHO FILHO, 2009; SASSATELLI, 2010).

Assim, nas décadas de 1970 e 1990, o segmento *Fitness* obteve um grande alcance popular (MAGUIRE, 2008a; SASSATELLI, 2010), sendo a *aerobic dance*, a modalidade precursora de inúmeras modalidades (CAMPOS, 2015). Andreasson e Johansson (2014) encerram seu texto fazendo uma leitura atual sobre o segmento. Os autores destacam como a globalização influenciou a popularização das modalidades, e, conseqüentemente, as práticas dos profissionais inseridos nas academias de ginástica.

Ao demarcar historicamente essas três revoluções, Andreasson e Johansson (2014) separam a cultura *bodybuilding* da ginástica coletiva, especificando que essas duas atividades profissionais possuem características comuns, e, ao mesmo

tempo, distintas. Tal perspectiva remete-nos à constituição de (sub) grupos profissionais que atuam no segmento *Fitness*, como por exemplo, os instrutores de musculação, os *personais trainers*, e, os profissionais de ginástica coletiva, que são o foco da nossa pesquisa.

Outro destaque que estes autores fazem diz respeito à compreensão acerca das práticas corporais e profissionais, atrelando-as às dinâmicas sociais e culturais da população norte-americana (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014). Esta consideração permite-nos vislumbrar valores voltados ao lazer, ao empreendedorismo, à estética e à saúde, que também podem estar presentes nas demandas dessa atividade profissional (MARCELINO, 2000; OLIVEIRA, 2000).

Nesse sentido, quando pensamos na estrutura organizacional do *Fitness*, apresentamos a maneira que Maguire (2008a) descreve o segmento, entendendo-o como “uma complexa rede de consumo” sustentado por quatro pilares, sendo estes:

- a) “*Fitness Services*” – profissionais responsáveis pela orientação das práticas corporais (*personal trainers*, profissionais de ginástica coletiva, instrutores de musculação, *fitness coaches*);
- b) “*Fitness Media*” – produção responsável por tornar visíveis às práticas corporais desse segmento por meio de revistas, manuais e vídeos, fornecendo *marketing* e propaganda para o consumo dos clientes;
- c) “*Fitness Sites*” – espaços designados às práticas corporais, como academias de ginástica, clubes, centros de treinamento, *spas*;
- d) “*Fitness Goods*” – produtos utilizados para delinear de um estilo de vida ligado ao segmento, ou seja, as próprias práticas corporais, aparelhos para exercícios, calçados, roupas, alimentos, acessórios, entre outros.

Assim como Andreasson e Johansson (2014), Maguire (2008a) assinala o processo de globalização, ao afirmar que esses quatro pilares estão presentes em academias ao redor do mundo, embora sejam estudados no tempo e no espaço norte-americano. Como exemplo desse processo de globalização na estrutura organizacional das academias, indicamos as franquias de academias de ginástica. Ou seja, o modelo em que a academia expande sua oferta abrindo novas unidades em diversos locais, porém, os serviços prestados por essa organização são os mesmos, independente da localidade (FURTADO, 2007; PARVIANIEN, 2011; PASQUALI; NITERÓI; MASCARENHAS, 2011; QUELHAS, 2012; STEEN-JOHNSEN, 2007; TOLEDO; PIRES, 2008).

A produção científica afirma que o mesmo processo ocorreu com as práticas corporais realizadas no contexto da academia de ginástica, que, a partir da década de 1990, sofreram um movimento chamado de padronização ou sistematização do movimento, tanto na musculação, quanto na ginástica coletiva (STEEN-JOHNSEN, 2007; TOLEDO; PIRES, 2008; VERENGUER, 2003, 2008).

Geralmente, esses dois elementos relacionam-se, pois, as academias franquizadas ofertam práticas padronizadas, e, embora a padronização corrobore com a expansão de grandes redes de academias, é possível observar que esse processo atua de forma negativa sobre a vida dos profissionais (VERENGUES, 2003; QUELHAS, 2012). Alguns autores indicam que, dentro dessa lógica de trabalho, o profissional parece não desenvolver certa autonomia, em especial, para planejar a sua própria atuação (FELSTEAD et al, 2007; FURTADO, 2007; PARVIANIEN, 2011; PASQUALI; NITERÓI; MASCARENHAS, 2011; QUELHAS, 2012; STEEN-JOHNSEN, 2007; TOLEDO; PIRES, 2008).

Junto com a padronização das práticas corporais e das franquias de academias, destacamos desafios relacionados à precarização do trabalho, caracterizado por jornadas de trabalho extenuantes, competitividade exacerbada, instabilidade profissional, incertezas, encerramento precoce da vida laboral, ou migração para outras funções ou segmentos de atuação (MENDES, 2010; PARVIANIEN, 2011; PASQUALI; NITERÓI; MASCARENHAS, 2011; QUELHAS, 2012; TOLEDO; PIRES, 2008).

Os autores que estudam o segmento e discutem os desafios relacionados à padronização, ainda, destacam aspectos relacionados ao não desenvolvimento de competências pedagógicas (planejamento, seleção de músicas, avaliação do progresso dos alunos, reflexão acerca da própria prática, por exemplo), comprometendo um exercício profissional crítico (FELSTEAD et al, 2007; MENDES, 2010; PARVIANIEN, 2011; PASQUALI; NITERÓI; MASCARENHAS, 2011; QUELHAS, 2012; TOLEDO; PIRES, 2008).

No entanto, ao retomarmos o modelo estrutural de Maguire (2008a), consideramos que, ao longo do século XX, os quatro pilares apresentados têm recebido investimento comercial, empresarial e acadêmico (em menor escala na área da formação). Estes investimentos sustentam e impulsionam a continuidade do segmento *Fitness*, gerando melhorias relacionadas aos produtos (*Fitness Goods*). Tais melhorias também assinalam às demandas das organizações (*Fitness Sites*),

às descobertas e aos avanços relacionados ao exercício físico, que são amplamente propagados pelas mídias e os meios de comunicação (*Fitness Media*).

Entretanto, quando apontamos para essas proposições, constatamos menores investimentos voltados aos “*Fitness Services*” (CLOES, 2011; 2014; CLOES et al, 2015; LYON; NEVILLE; ARMOUR, 2016; ROSADO et al, 2014). Apesar da destacada importância desses profissionais, os autores são unânimes ao denunciarem a escassez de estudos em que os profissionais possam fazer reflexões sobre suas próprias atuações, sobre o contexto em que estão inseridos ou sobre as convicções acerca das próprias atuações nesse segmento (ANDREASON; JOHANSSON, 2016; CLOES, 2011; 2014; CLOES et al, 2015; LYON; NEVILLE; ARMOUR, 2016; ROSADO et al, 2014).

Ao apontar para a produção de conhecimento voltada aos “*Fitness Services*”, Andreasson e Johansson (2016) descrevem que, antes da década de 1990, a produção acadêmica estava centrada na construção de manuais com teor procedimental, prevalecendo às discussões sobre corpo, gênero e identidade. As temáticas voltadas às transformações ligadas à masculinidade, também foram foco, bem como, às técnicas corporais e o *doping*. Mais recentemente, os estudos assinalam para as percepções sobre o papel dos profissionais no mercado das academias de ginástica, os limites éticos, a elaboração das aulas e à legitimidade ocupacional (FELSTEAD et al, 2007; GEORGE, 2008; PARVIANIEN, 2011).

Estas últimas proposições surgem em resposta à padronização do movimento, ressaltando os profissionais do segmento *Fitness* como responsáveis pelas interações que ocorrem no contexto de trabalho (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014; SASSATELLI, 2010).

Logo, destacamos que estes pressupostos dialogam, em alguma medida, com os constructos da Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta por Albert Bandura, referencial que fundamenta essa dissertação (BANDURA, 1986, 1997, 2008). Ao contextualizarmos as considerações desse autor ao cenário dessa pesquisa, podemos ressaltar elementos que nos permitam propor discussões e reflexões acerca da atuação dos profissionais de ginástica coletiva e as variáveis, que parecem influenciar essas práticas.

Acreditamos que, ao desenvolverem suas atividades, os profissionais de ginástica coletiva não apenas respondam às variáveis contextuais (estrutura organizacional, mercado de trabalho, competição, padronização, valores históricos e

sociais) em que estão inseridos, mas avaliam suas próprias convicções acerca do que são capazes de realizar.

Diante desses aspectos, quando buscamos o referencial de Bandura (1986, 1997, 2008) assinalamos que os indivíduos pensam e agem em uma inter-relação dinâmica e recíproca, que considera as variáveis contextuais, pessoais e comportamentais. É diante dessa interação, e, movidos principalmente pelas convicções que possuem (variáveis pessoais), que os indivíduos adaptam-se aos contextos nos quais estão inseridos, fazendo as mudanças necessárias para os comportamentos que planejam.

Ao relacionarmos a fundamentação teórica ao contexto desse estudo, podemos observar que essa inter-relação dinâmica considera as convicções dos profissionais do segmento *Fitness*, e, conseqüentemente, a maneira como eles respondem às demandas já apresentadas (ensino de exercício físico, promoção dos níveis de qualidade de vida e bem-estar, entre outros). Esses pressupostos nos permitem, ainda que de forma exploratória, vislumbrar sobre a própria percepção acerca do que profissional de ginástica “faz”, “como faz” e “por que faz de determinada maneira”, entendendo-o como agente da sua própria atuação.

As convicções que iremos abordar são chamadas de crenças de autoeficácia e são julgamentos resultantes da análise das ferramentas que o indivíduo possui para realização do que planeja, considerando os desafios inerentes a essa realização (BANDURA, 1997). Neste trabalho, as ferramentas utilizadas para a atuação com ginástica coletiva no segmento *Fitness* serão chamadas de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais.

Seguindo esse entendimento, parece-nos adequado assinalar também para as experiências advindas dos processos formativos, que, em alguma medida, possuem a responsabilidade de socializar as ferramentas citadas. Assim, nesse trabalho damos à formação inicial, um local privilegiado quando apontamos para como os membros de uma determinada profissão organizam, socializam, utilizam e desenvolvem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes profissionais em diversos segmentos (FREIDSON, 1998; SORIANO, 2003, 2009; VERENGUER, 2003).

Além disso, é provável que, neste processo, tais experiências formativas estejam atreladas à construção de convicções sobre as próprias competências para

lidar com a atuação profissional nos diversos segmentos, incluindo o segmento *Fitness* (BARROS, 2000, 2006; OLIVEIRA, 2000; 2006).

Ao longo do século XX, a preparação profissional de Educação Física no Brasil avançou, seja pela própria dinâmica da profissão, seja por força da legislação que rege a área, pelo reordenamento ligado às políticas educacionais, ou ainda, por mudanças sociais e culturais (SOUZA NETO et al, 2004). Se, antes, os profissionais da Educação Física aprendiam a atuar rememorando as próprias vivências corporais, ou ainda, testando diariamente formas de ensino. Hoje, passam por um processo formativo sistematizado em que são expostos a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para suprir as demandas da profissão em vários segmentos (SORIANO, 2009; SOUZA NETO et al, 2004).

Essa ideia de aprendizagem profissional que remonta a experiência do dia a dia, a tentativa-erro, a aprendizagem pela observação de profissionais mais experientes está relacionada à concepção de uma formação artesanal que sempre esteve presente na história das profissões (FREIDSON, 1998; RUGIU, 1999; TARDIF, 2013).

A literatura sobre a sociologia das profissões indica-nos um panorama acerca da formação profissional, que antes tinha seu processo de desenvolvimento centrado principalmente nas interações entre “o mestre e seu discípulo”. E, que a partir do século XX afasta-se desse modelo para incorporar uma ideia de formação institucionalizada, que assinala a existência de uma base de conhecimentos científicos. Ou seja, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes não só sustentam as decisões, mas orientam o agir de um determinado grupo profissional (FREIDSON, 1998; RUGIU, 1999; TARDIF, 2013).

Apesar dos modelos de formação terem evoluído para uma ideia institucionalizada, cabe ressaltar, que, quando se aponta para a profissão Educação Física e seus diversos segmentos, é comum observar pela literatura que os profissionais tendem a valorizar mais as experiências de sua prática, que, as advindas dos processos formativos (RODRIGUES, 2014; SORIANO, 2003; VERENGUER, 2003). Nesse sentido, essa pesquisa também aponta para a prática profissional e as interações que ali ocorrem, como um lugar de formação profissional (CESANA, 2011; RAMOS, 2009; SORIANO, 2009).

Diferentemente de outros países, no Brasil, a formação específica para atuação no segmento não escolar, e conseqüentemente no segmento *Fitness*,

possui *status* acadêmico, sendo orientada por diretrizes que assinalam o perfil de profissional que se quer formar (BRASIL, 2004 a, b). Apesar disso, os estudos nacionais demonstram que os profissionais passam pelo processo formativo, mas, ao serem inseridos nos diversos segmentos da Educação Física, não sabem ao certo quais conhecimentos, habilidades e atitudes devem fundamentar sua atuação (ANVERSA, 2011; NASCIMENTO, 2002, 2006; ROSSI; HUNGUER, 2008; SORIANO, 2003, 2009).

Isso parece-nos problemático, pois, pode indicar que o conhecimento produzido na universidade e nos cursos de formação podem estar distantes dos problemas da atuação profissional, das mudanças nos segmentos da Educação Física e das crescentes demandas do mercado de trabalho (SORIANO, 2009).

Longe de compreender a formação por um viés utilitarista, consideramos que essas evidências podem corroborar com as percepções de que os profissionais ainda vivenciam, aprendem e desenvolvem o que é necessário para suprir as demandas da sua prática na própria atuação (ANVERSA, 2011; NASCIMENTO, 2002, 2006; SORIANO, 2003, 2009).

Tais evidências nos aproximam das concepções de Tardif (2013) quanto às idades da profissão docente, em que o autor observa o movimento da profissionalização evocando três fases do ensino: a vocação, o ofício e a profissão.

Quanto ao ensino na *idade da vocação* incorpora-se a ideia da docência como “profissão de fé”, como ato missionário, e, essa percepção indica que o ato de ensinar é o cumprimento de uma missão. Logo, a atividade docente é exercida em tempo integral e os (as) professores (as) não possuem apenas a função de instruir, mas são responsáveis diretos pela construção dos valores morais dos seus alunos (TARDIF, 2013).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da profissão docente acontece *in loco*, principalmente pelas experiências da sala de aula e a observação de professores mais experientes. Entretanto, já que ensinar é uma atividade vocacional, dá-se pouco valor a remuneração do professor. Assim, a idade da vocação também remete a falta de *status* profissional, ao controle externo imposto pelas instituições religiosas e a baixa autonomia dos professores (TARDIF, 2013).

A *idade do ofício* é marcada pela separação do estado e da igreja, em que, o trabalho deixa de ser vocacional e passa a ser contratual, vinculando a prestação de serviços ao estado. Nessa idade a formação está centrada nas experiências

concretas de trabalho, na prática a partir da imitação, na tentativa-erro. Logo, o estado delega a autoridade pedagógica, mas também reconhece a competência dos professores em ministrar aulas (TARDIF, 2013).

Já a *idade da profissão* aponta para uma universalização da profissão docente, pautada na profissionalização do ensino. Há diversos aspectos apresentados pelo autor, entretanto destacamos como principal a elevação do nível intelectual da formação universitária. Assim, para Tardif (2013) se na *idade do ofício e da vocação*, o agir profissional estava atrelado à experiência cotidiana, na *idade da profissão* a apreensão das ferramentas necessárias ao agir profissional está fortemente alicerçado a um conjunto de conhecimentos específicos advindos da pesquisa universitária.

Guardadas as especificidades acerca da profissão docente, essas concepções teóricas nos levam a ponderar sobre o processo formativo e a prática profissional da Educação Física e a valorização das experiências profissionais *in loco*, principalmente, aquelas que emergem das vozes dos egressos bacharéis (ANVERSA, 2011; NASCIMENTO, 2002, 2006; SORIANO, 2003, 2009).

Ao assinalarmos os profissionais do segmento *Fitness*, ressaltamos que estes também apresentam uma percepção valorizada da prática, entendendo-a como um lugar de formação (VERENGUER, 2003; SORIANO, 2003). Diante desses aspectos, há possibilidade de relacionarmos tanto a formação inicial, que evoca as competências profissionais, às percepções sobre atuação, numa aproximação que relaciona-se à *idade do ofício* (VERENGUER, 2003; SORIANO, 2003).

Embora, não haja demérito em assinalar ou compreender a formação/prática profissional nas duas primeiras perspectivas apresentadas por Tardif (2013), percebemos, ainda que de maneira exploratória, a relação entre a aprendizagem das ferramentas profissionais e a construção de crenças referentes à atuação no segmento não escolar.

No entanto, surgem algumas reflexões referentes ao significado do conhecimento profissional na formação inicial em Educação Física, ou ainda, o lugar dos conhecimentos, habilidades e atitudes nos processos formativos que orientam esse futuro profissional. Nossos questionamentos estão direcionados a identificar quais são as ferramentas – conhecimentos, habilidades e atitudes - que a legislação e os profissionais consideram ser necessárias para atuar neste segmento.

Considerando que, ao entrar em contato com esses elementos, um conjunto de convicções vai se constituindo paralela e simultaneamente, de que forma, quando e em quais espaços este processo ocorre? Ao considerarmos as crenças pessoais sobre o que parece ser possível realizar (ou não), como elas (as crenças) são constituídas em face da atuação nesse segmento?

Ao longo dessa pesquisa buscaremos responder as questões mencionadas, tentando oferecer justificativas e embasamentos teóricos que nos ajudem a descrever os conhecimentos, as habilidades e as atitudes inerentes à atuação com ginástica coletiva no segmento *Fitness*, relacionando essas ferramentas profissionais à formação brasileira e internacional. Além disso, compreender o papel mediador das crenças de autoeficácia na atuação dos profissionais desse segmento.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura objetiva apresentar o contexto de desenvolvimento da pesquisa, bem como o referencial teórico. Em um primeiro momento, apontaremos para as proposições legais que orientam a formação e a atuação profissional no bacharelado da Educação Física. Em um segundo momento, discorreremos sobre os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os desafios ligados à atuação com ginástica coletiva no segmento *Fitness* brasileiro. Por fim, apresentaremos o referencial teórico, situando às crenças de autoeficácia ao contexto investigado.

2.1 Formação e atuação profissional no campo não escolar na Educação Física

Tanto a formação inicial quanto a atuação profissional em Educação Física vêm sendo alvos de críticas e reflexões anteriores à década de 1980 (DAÓLIO, 1995; MEDINA, 1983; SOARES *et al*, 1992). Essas discussões iniciaram buscando identidade e legitimidade da Educação Física em diferentes níveis de ensino, em especial na Educação Básica. Desta forma, as proposições que orientam a formação e a atuação profissional estão pautadas em algumas dessas reflexões (ANTUNES, 2012; ANVERSA, 2011).

Antes de considerarmos a formação inicial na modalidade de bacharelado e a atuação no campo não escolar, cabe entendermos a constituição diversificada da Educação Física como profissão, área de conhecimento e disciplina escolar (CESANA, 2011; ANTUNES, 2012; ANVERSA, 2011). Neste trabalho, cujo foco é a atuação dos profissionais do segmento *Fitness*, interessa-nos perceber também como essa constituição diversificada pode influenciar a prática dos profissionais, bem como a percepção acerca das ferramentas e convicções que eles utilizam na atuação ligada à ginástica coletiva.

Para tanto, utilizaremos um conjunto de documentos oficiais sobre formação e atuação profissional, além de diretrizes dos conselhos profissionais, tanto em nível nacional como internacional, em especial, aqueles ligados à realidade norte-americana, principal cenário ligado ao fenômeno estudado (BRASIL, 1987a, b; BRASIL, 2004 a,b; CONFED, 2002; COTON, 1997).

Historicamente, como área de conhecimento, a Educação Física esteve atrelada ao esporte, ao treinamento, ao alto rendimento e à dimensão biológica do

movimento humano. Esta concepção, que, é fortemente endossada profissão, influencia, por exemplo, a produção de conhecimento da área, bem como o currículo da formação inicial (ANVERSA, 2011; CESANA, 2011; SORIANO, 2009).

As reflexões sobre a identidade e a legitimidade da área também estavam atreladas a um determinado momento do contexto social brasileiro (ANTUNES, 2012). Como marco dessa mudança de perspectiva, destacamos a abertura democrática do país após a ditadura, corroborando com a volta de profissionais que foram para o exterior, seguido pela criação do primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* da área (ANTUNES, 2011). Assim, esses e outros fatores atuaram sobre uma mudança de compreensão da Educação Física como área de conhecimento, agregando teóricos e concepções de diversas áreas, tais como, a sociologia, a história, a filosofia, compreendendo o movimento humano como algo dotado de sentido (ANTUNES, 2012; ANVERSA, 2011; SOUZA NETO et al, 2004).

Essas transformações influenciaram os documentos oficiais construídos após a década de 1980, bem como, as propostas de reestruturação dos cursos de Educação Física, que passaram a considerar importante, uma formação que diferencie as demandas de atuação no campo escolar e não escolar (BRASIL, 1987a, 1987b).

Atualmente, o parecer 058/04 e a resolução 07/04 são os documentos oficiais que orientam as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena” (BRASIL, 2004a, s/n; 2004b), preconizando:

“(...) uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2004b, s/n).

Tal formação deve estar atrelada ao desenvolvimento de um currículo que busque articular os conhecimentos específicos e ampliados, indicando competências e habilidades ligadas à atuação profissional (BRASIL, 2004 a, b). A formação ampliada aponta para uma compreensão histórica e social dos indivíduos, considerando a natureza, o trabalho e a cultura partes integrantes da relação entre os conhecimentos científicos e a especificidade da Educação Física (BRASIL, 2004a). Segundo essas orientações, a proposição de um currículo com essas características deve contemplar: “a) relação ser humano-sociedade; b) biológica do

corpo humano; c) produção do conhecimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2004a, s/n).

Segundo a resolução 07/04 “(...) a formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve abranger as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; c) Didático-pedagógico”, vislumbrando a instrumentalização desses conhecimentos, que habilitam e qualificam a atuação profissional (BRASIL, 2004b, s/n).

Após esse processo formativo, é esperado que o profissional domine os conhecimentos da área e tome decisões de forma autônoma, avaliando criticamente sua própria prática e o contexto do seu agir. Outra ideia presente nesses documentos está relacionada aos conhecimentos acadêmico-profissionais que deverão apontar para a resolução dos problemas da prática profissional advindos de proposições da pesquisa científica (BRASIL, 2004a ,b).

Assim, as Instituições de Ensino Superior guiadas por essas proposições possuem autonomia para criar seus projetos pedagógicos, orientados por mecanismos que relacionem o conhecimento teórico à atuação profissional. São estes mecanismos: o *estágio profissional curricular*, como espaço para vivenciar e consolidar os conhecimentos e as habilidades ligadas à atuação em diversos segmentos da área; a *prática como componente curricular*, podendo ser vivenciada em qualquer momento do curso sob forma de oficinas, laboratórios e sugestões que apontem concepções e procedimentos ligadas à atuação profissional; e, as *atividades complementares*, manifestas na forma de iniciação científica, programas de extensão, entre outras (BRASIL, 2004a).

Para Antunes (2012, p. 98)

O bacharelado permitiu novos olhares para a prática profissional na área. Consequentemente, se vislumbrou uma nova percepção e concepção do significado de prática no contexto profissional. Até então, a prática no contexto da preparação profissional era pensada e desenvolvida apenas no contexto escolar. A partir da possibilidade do bacharelado, a prática teve que ser (re) pensada também para outros ambientes como as academias, clubes, empresas de lazer, hospitais, entre outros. É bem verdade que essas práticas já ocorriam, mesmo sem a opção do bacharelado, e que uma das motivações para esta opção (além do lado acadêmico) foi justamente a demanda de formar profissionais para atuarem no mercado nestas ocupações.

Entretanto, um dos principais desafios das Instituições de Ensino Superior, que consideram essas proposições oficiais, é pensar e operacionalizar práticas,

vivências, projetos, disciplinas que apontem para as complexidades do campo de atuação não escolar, considerando os aspectos relativos às características da Educação Física, bem como, as demandas do mercado de trabalho (NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012; SORIANO, 2003, 2009; SORIANO; WINTRSTEIN, 2004, 2006; VERENGUER, 2003, 2008).

Ao apontarmos especificamente para o segmento *Fitness*, destacamos que, em outros países, a formação para atuação nesse segmento apresenta um caráter técnico. Nesse processo formativo, o futuro profissional deverá apreender os conhecimentos que podem ser aplicados à determinada ação profissional (COTON, 1996). Essas ferramentas são essencialmente técnico-práticos e estão fundamentados nos princípios das ciências do exercício, no programa de exercício, nas técnicas de instrução e na responsabilidade profissional (COTON, 1996).

No contexto norte-americano, por exemplo, os profissionais são formados por associações que regulam e fiscalizam a prestação de serviços no segmento *Fitness* (COTON, 1996; MAGUIRE, 2008a, 2008b). Na formação para atuação com ginástica coletiva, por exemplo, o aluno experimenta e desenvolve os conhecimentos e as habilidades em relação aos:

- a) Processos de aprendizagem dos alunos (estágios de aprendizagem; abordagens de ensino);
- b) Estratégias de ensino (seleção apropriada dos exercícios; habilidade de diagnóstica e modificação; *feedback* e conhecimento dos resultados);
- c) Designe de instrução (estabelecimento de metas; planos de ensino; estilos de ensino; avaliação de desempenho);
- d) Preparação e ensino de atividades (seleção de música, coreografia; sinais ou palavras que antecipam e unem padrões de movimento).

Assim, quando o profissional quer ministrar outra modalidade ligada ao *Fitness*, ou ainda, exercer outra função dentro da academia de ginástica, ele se submete a novos processos formativos que o certificam a atuar, por exemplo, como *personal trainer*, instrutor de musculação, instrutor de pilates. Ressaltamos ainda, que fora do Brasil, o profissional do segmento *Fitness* não precisa possuir graduação em Educação Física ou *kinesiology*.

Apesar de uma forte associação entre os conhecimentos específicos e as habilidades empregadas na prática profissional, essa perspectiva formativa pode aproximar-se de um modelo ligado à idade do ofício (TARDIF, 2013), pois a

aprendizagem profissional parece estar fortemente marcada pela observação de profissionais mais experientes, pela tentativa-erro e pelas experiências da própria atuação.

Ao destacarmos as discussões, complexidades e limites que permeiam as proposições voltadas à formação inicial na Educação Física brasileira, podemos identificar mudanças no processo formativo da profissão. Essas mudanças que assinalam para as diretrizes curriculares ligadas à formação na modalidade de bacharelado, nos permitem vislumbrar características ligadas à *idade da profissão*.

Guardadas as devidas proporções e especificidades voltadas a um modelo que assinala a formação para a docência (TARDIF, 2013), propor diretrizes que incorporam algumas características voltadas à *idade da profissão*, não garante, de fato, que a formação do bacharelado esteja nessa idade. Ou ainda, que os egressos desse processo formativo percebam os conhecimentos, habilidades e atitudes como oriundos da formação inicial .

Corroborando com as concepções de Tardif (2013) apontamos para o modelo de “*Escolas de Ofício*”, apresentado por Rugiu (1998), indicando que essa perspectiva de formação pode ser explicada por três características principais:

- a) os aprendizes aprendem fazendo;
- b) os aprendizes apresentam uma imagem valorizada do mestre;
- c) as atividades práticas são tão formativas do caráter como os estudos formais.

Em oposição à ideia de ofício, Rosas (1980) ressalta “(...) a intencionalidade, a racionalidade, criatividade e utilização de instrumentos” ao discorrer sobre o trabalho profissional, considerando como atributo da profissão um corpo específico de conhecimentos que orientam o agir, a autoridade, o código de ética, o treinamento especializado e o desenvolvimento de uma cultura profissional.

Segundo Freidson (1998) a diferença entre profissão e ofício, é na profissão, os membros frequentam uma instituição de treinamento antes de procurar trabalho, sendo empregados pelas credenciais que possuem. O autor destaca a importância da autoridade do conhecimento que os membros de uma mesma profissão possuem, ressaltando que esse conhecimento é de natureza teórica, abstrata, mas fundamenta o agir dos profissionais.

Assim, Freidson (1998) destaca que os membros de uma mesma profissão possuem uma competência especial que responde às exigências de uma atividade

profissional. Portanto, para responder as demandas ligadas à profissão, os profissionais necessitam desenvolver um discernimento complexo.

Reunindo as perspectivas de Rosas (1980), Freidson (1998), Rugiu (1998) e Tardif (2013) apresentamos, ainda que resumidamente, como a literatura tem assinalado uma noção de profissão, destacando algumas características. Nessas perspectivas a profissão abarca:

- a) a existência de um corpo de conhecimentos específicos, produzido cientificamente, que, sustenta não só o agir dos membros dessa profissão, mas as reflexões sobre esse agir;
- b) a formação superior deve ser institucionalizada, prolongada, ofertada por profissionais experientes que socializam e legitimam o conhecimento especializado;
- c) a presença de um órgão credenciado junto ao estado que representa os interesses dessa profissão, bem como, de seus membros. Esse órgão será formado por profissionais que obedecem a um código de ética, possuem formação e credencial que os identifica socialmente como especialistas. Associamos a essa perspectiva a dimensão do credencialismo (FREIDSON, 1998), que, também aponta para a criação de uma reserva de mercado aos profissionais que enquadram-se nas características supracitadas;
- d) a dimensão da autonomia que assinala para o reconhecimento que o profissional possui arbítrio sobre o seu próprio fazer. Ou seja, é o profissional que determina o que faz e como faz a partir dos conhecimentos que possui, desde que seu agir seja ético e responsável;
- e) a dimensão da expertise, que, assinala para uma atuação pautada no conhecimento e na experiência. Essa atuação qualificada é reconhecida nos membros comprometimentos integralmente com a profissão;

Nesse sentido, como profissão, a Educação Física brasileira foi oficialmente regulamentada pela lei 9696/1998, que também dispôs sobre a criação dos respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF/CREFs) (BRASIL, 1998).

O CONFEF é o órgão que representa os profissionais de Educação Física na sociedade, sendo responsável pela regulação, fiscalização e orientação do exercício profissional, e, munido dessas responsabilidades, também delibera documentos oficiais voltados à atuação (BRASIL, 1998; CONFEF, 2002).

A Resolução 046/2002 do CONFEF dispõe acerca da atuação profissional no campo não escolar e seus diversos segmentos, considerando que,

Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - **ginásticas, exercícios físicos**, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, **atividades rítmicas**, expressivas e acrobáticas, musculação, **lazer**, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da **educação** e da **saúde**, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (CONFEF, 2002, s/n).¹

No entanto, o documento aponta para várias atribuições/situações, sem indicar que tipo de conhecimento pode fundamentar a atuação no campo não escolar. Assim, a principal crítica feita aos documentos oficiais de formação e atuação é a natureza geral, que não abarca a complexidade desse campo (NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012). Para alguns autores, isso pode influenciar, em alguma medida, os comportamentos e as perspectivas tanto dos profissionais dos diferentes segmentos, quanto dos docentes responsáveis pela formação inicial nas Instituições de Ensino Superior (NASCIMENTO, 2002, 2006; NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012; SORIANO, 2009).

Rossi e Hunguer (2008) indicam que os profissionais consideram a formação inicial inadequada, desprezando as habilitações para atuação no mercado de trabalho. Corroborando com o que está intrínseco a essas percepções, Nunes, Votre e Santos (2012, p. 289) afirmam que, apesar da divisão licenciatura/bacharelado, as disciplinas parecem não conseguir (re) contextualizar hábitos, valores e crenças que apontem, por exemplo, para a construção e elaboração de modos não escolares de “(...) planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de exercícios físicos/atividades físicas, esportivas e de lazer, para intervir na sociedade”.

¹ Embora consideremos a regulamentação da profissão um avanço para área, a proposta da resolução CONFEF/2002 é ampla, e, cremos que os cursos de formação profissional em Educação Física podem não assinalar para todas as demandas de atuação contidas nessa proposição.

Há implicações relacionadas aos mecanismos de indissociabilidade na formação inicial, em que, o estágio curricular profissional vem sendo descrito como burocrático e pouco promotor de aprendizagem significativa (ANVERSA, 2011). Tal evidência corrobora com as considerações de Verenguer (2003), Quelhas (2012) e Mendes (2010) cujos participantes da pesquisa relataram ser desafiador atuar com a possibilidade de serem substituídos por estagiários que exercem sua função sob o mesmo *status* dos profissionais.

Outro desafio aponta para os docentes que apresentam pouco conhecimento em relação às diretrizes curriculares e às propostas pedagógicas dos cursos de bacharelado que lecionam (ANVERSA, 2011). A falta de integração das disciplinas, os embates do ambiente acadêmico e a falta de qualidade da formação inicial também foram relatados como desafiadores por estudos que investigaram a formação inicial e o mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2002, 2006). Corroborando com os resultados ligados à insuficiência das atividades práticas nas disciplinas, estes estudos, ressaltam a predominância de uma visão dicotômica entre teoria e prática (ANVERSA, 2011; ANTUNES, 2012; NASCIMENTO, 2002, 2006).

Ao nos aproximarmos das concepções acerca da vocação, ofício, profissão e preparação profissional, ressaltamos a natureza prática da Educação Física. Assim, Cesana (2011) afirma que no processo formativo dessa profissão, a aprendizagem das práticas corporais, o “saber fazer”, por vezes, têm mais valorizados que os conhecimentos científicos (CESANA, 2011).

As questões que levantamos, a partir dessas características são: diante desse conjunto de proposições oficiais, qual é o lugar dos segmentos *Fitness* nos documentos oficiais do bacharelado? Em que momento e de que maneira esse segmento é apresentado na formação inicial? Como o conhecimento profissional oriundo desse segmento é socializado nos cursos de formação profissional, assinalando a ideia de um corpo de conhecimentos que aponta especificamente para a prática profissional? E, quanto às percepções dos egressos dessa modalidade de formação: como vislumbram a formação inicial? Essa percepção assinala características relativas à vocação, ao ofício ou a profissão?

Em síntese, o texto acima considerou algumas faces e desafios da formação e da atuação profissional em Educação Física no campo não escolar, em especial os que se referem à legislação. Como foi possível identificar, não há definições claras acerca dos conhecimentos necessários à formação para o bacharelado na área.

Identificamos, também, que há um espaço de discussões e encaminhamentos pouco explorado no âmbito da legislação tanto para a formação inicial, quanto para atuação específica nesse campo, em especial, a atuação ligada às modalidades de ginástica coletiva.

A opção pela atuação com ginástica coletiva se deu em função de que, histórica e mercadologicamente, ela foi e tem sido a representante do segmento *Fitness* ao redor do mundo. No Brasil, a ginástica coletiva tem, desde a década de 1980, literalmente, movimentado pessoas e liderado diferentes mercados, incluindo o da formação continuada na área. Assim, como pontuado por Maguire (2008a), as práticas são fortemente divulgadas pelos meios de comunicação, como a televisão, e, recentemente, pela internet e mídias digitais (FEITOSA, 2002).

É possível afirmarmos que, o que conhecemos em termos do segmento, mesmo no âmbito acadêmico, tenha alguma relação com o advento das academias de ginástica, lideradas pelas diversas modalidades de atividade física. A ginástica coletiva é, de fato, a modalidade diretamente ligada à explosão do *Fitness* no Brasil e em outros países.

Na próxima seção apontaremos para a ginástica como prática profissional inserida nas academias brasileiras, bem como, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes inerentes a essa modalidade de atuação.

2.2 A ginástica coletiva em academias do Brasil

Como indicamos anteriormente, a ginástica como prática profissional ligada à Educação Física passou por diversas fases históricas, e, sua prática (profissional e física) também foi influenciada por aspectos políticos e sociais (COELHO FILHO, 1998). No Brasil, acompanhando a constituição da profissão no decorrer do século XX, a ginástica era uma prática presente nas escolas militares e nas escolas básicas, podendo ser orientada por médicos como forma de profilaxia e saneamento corporal (SOUZA NETO et al, 2004; CESANA, 2011). Concomitantemente, a ginástica passou a ocupar outros espaços, como as academias e, mais atualmente, os espaços públicos (CESANA, 2011; GUARDA et al, 2014; FURTADO, 2007, 2009).

Segundo Furtado (2009), entre as décadas de 1940 e 1950, as academias de ginástica estavam presentes em grandes capitais como São Paulo, Rio de Janeiro,

Maranhão e Pará, sendo as principais atividades ofertadas às ginásticas (alemã, sueca, francesa e calistênica), as lutas e o halterofilismo. Assim, quando situamos historicamente a ginástica, podemos fazer a relação entre esse momento das academias nacionais e a segunda revolução do segmento *Fitness*, apresentado na introdução deste trabalho (ANDREASSON; JOHANSSON, 2014).

Cabe ressaltar que, naquela época, as academias de ginástica não tinham por objetivo a questão do lucro financeiro, pois estavam ligadas às associações como ACM (Associação Cristã de Moços) ou entidades públicas, cujos proprietários eram ex-atletas. Logo, possuir uma academia de ginástica representava continuar praticando atividade física por lazer, orientando técnicas e procedimentos a quem solicitasse (FURTADO, 2009).

Acompanhando esse movimento de prática e de organização profissional no campo não escolar, Coelho Filho (2009) conta que o crescimento das academias de ginásticas esteve associado a políticas públicas, entre elas, decretos que incentivavam a população a se exercitar pelo menos 30 minutos por dia. Os meios de comunicação foram os grandes responsáveis pela divulgação dessas práticas, primeiro por meio do rádio, depois, pela televisão.

A partir do final da década de 1970, as academias de ginástica, influenciadas pelo "*The Fitness Revolution*", mudaram estruturalmente, passando a receber um grande número de pessoas, principalmente mulheres (FURTADO, 2007, 2009). Assim, a terceira revolução do segmento *Fitness* também teve espaço no contexto brasileiro e a *aerobic* dance, chamada em português de ginástica aeróbica, foi uma prática altamente popularizada (COELHO FILHO, 1998; TOLEDO; PIRES, 2011; FURTADO, 2007, 2009). Cabe ressaltar a visibilidade dos profissionais brasileiros e o reconhecimento mundial que esses profissionais possuíam, características dignas de serem consideradas como exemplo (CAMPOS, 2015; ROSADO et al, 2014).

Os mesmos processos de modernização e padronização manifestaram-se na cultura brasileira expandindo os espaços para a prática (profissional e física) da ginástica, criando e aumentando as demandas e a responsabilidade profissional (FURTADO, 2007; QUELHAS, 2012).

Atualmente, o mercado das academias de ginástica (clubes, centros desportivos) se destaca como um dos principais espaços para inserção profissional (IHRSA, 2012). Estudos têm verificado que 60% a 70% dos egressos dos cursos de bacharelado em Educação Física escolhem este mercado como uma das primeiras

possibilidades para desenvolvimento da sua prática (SALERNO, 2011). Tais escolhas estão associadas à independência financeira e às oportunidades de trabalho em um mercado que mesmo sendo convidativo, tem se demonstrado bastante exigente (ROSSI; HUNGUER, 2008; SALERNO, 2013; SOEIRO, 2006; QUELHAS, 2012; SORIANO, 2003; VERENGUER, 2003).

Segundo o *International Health, Racquet & Sportsclub Association* (IHRSA Latin América) o Brasil é considerado o segundo país do mundo em número de estabelecimentos comerciais ligados ao exercício físico, academias, clubes, ginásios, estúdios, entre outros locais onde há orientação profissional. Em 2012, por exemplo, o país possuía aproximadamente 23.400 espaços privados para a prática de exercícios, perdendo somente para o mercado norte-americano. Segundo essa associação, entre os anos 2000 e 2010, o mercado brasileiro cresceu aproximadamente 21 vezes (IHRSA, 2012).

Em entrevista a TV, o presidente de uma das maiores redes de academias no Brasil afirmou que, em 2013, o mercado das academias figurou como o décimo investimento mais lucrativo². Em meio a indícios de crise econômica e consequente recessão, seus empreendimentos no Brasil renderam em torno de 520 milhões de reais, com mais de 178 instalações em quatro países da América Latina.

Diante disso, o Brasil também vem destacando-se no campo de formação continuada privada para atender a esse segmento. Podemos destacar, por exemplo, que um dos principais eventos do segmento *Fitness* acontece no Brasil com frequência anual, recebendo participantes de vários países da América Latina³. Em 2015, por exemplo, esse evento contou com a participação de cinco mil congressistas, que, ao longo de quatro dias, entraram em contato com as novidades do segmento, consumindo produtos e buscando incrementar suas carreiras por meio de cursos que assemelham-se as características da “Escola de Ofícios”.

Assim, a ginástica coletiva como prática corporal e prática profissional teve sua evolução no contexto brasileiro, ora acompanhada pelas mudanças nacionais, ora pela influência do mercado externo. Na perspectiva da atuação profissional, a inserção no mercado de academias não foi determinada pela legislação que regula a formação, mas, sobretudo, pela demanda social e pelo próprio mercado.

²<http://goo.gl/4IJ1X7>

³ <http://www.fitnessbrasil.com.br/evento-fitness-brasil-internacional>

Ao destacarmos como a atuação com ginástica coletiva foi constituindo-se no contexto brasileiro, mais especificamente no segmento *Fitness*, apontamos para o que a literatura tem apresentado como demanda desta prática profissional. Assinalamos também para como o profissional desse segmento responde a estas demandas: pensando, planejando e orientando novas modalidades; apreendendo e, (re) significando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que justifiquem o seu lugar nesses espaços; e, atuando de forma intencional em resposta às expectativas deste segmento.

Já em relação à *formação profissional*, diferentemente de outros países, a regulamentação pertinente determina que o profissional que atende a essa demanda deve ser formado em Educação Física. Considerando as exigências dessa formação, entendemos que há um agir profissional especializado para essa atuação, o qual requer recursos baseados em conhecimentos, habilidades e atitudes gerais e específicos.

No próximo tópico apontamos para essas ferramentas do agir profissional, ou seja, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes profissionais para atuação ligada à ginástica coletiva, bem como as demandas profissionais percebidas como desafios.

2.3 Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os desafios da atuação ligada à ginástica coletiva

A ideia de que a formação inicial tem ofertado aos profissionais apenas competências gerais para a atuação no segmento *Fitness*, nos mobiliza a discutir quais conhecimentos, habilidades e atitudes orientam a atuação com ginástica coletiva.

Diante disso, utilizaremos os estudos empíricos sobre competências profissionais, em especial na formação do bacharelado, para dialogarmos sobre os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias à atuação com qualidade neste segmento. A importância desse diálogo justifica-se, também, devido à escassez de produção acadêmica que investiga esses aspectos.

No campo da Educação Física, Batista (2008), Feitosa (2002), Jabur, (2011) e Nascimento (1999) têm discutido a noção de competência, fundamentados em

diversos autores, entre eles, Ennis (1994)⁴ e Santaella (1992)⁵. Dentro dessa noção, utilizaremos as dimensões de conhecimentos, habilidades e atitudes usando os achados de Feitosa (2002) como descrição desses conceitos.

Apontamos para essa noção de competência, indicando que com o avanço da perspectiva da vocação e do ofício, para o da profissão, a *formação inicial* assume parte da responsabilidade por socializar as ferramentas próprias do agir profissional. Dessa maneira, o processo formativo deixa de ser baseado apenas nas experiências do cotidiano e torna-se responsável por introduzir os futuros membros de uma profissão aos conhecimentos, as habilidades e as atitudes que orientarão seu agir (FREIDSON, 1998; TARDIF, 2013).

Assim, em relação aos conhecimentos, acreditamos que possuem natureza intelectual, associando-se à ideia do “saber sobre” (o conteúdo - o aluno - o acessório a ser usado). No estudo de Feitosa (2002), o *conhecimento* possui três dimensões: *conceitual* – se aproxima do aspecto disciplinar, geralmente ligado à área biológica da Educação Física (anatomia, fisiologia, biologia, biomecânica); *conhecimento procedimental* – se aproxima de aspectos pedagógicos que fundamentam a atuação (a didática, a metodologia, as técnicas utilizadas); e, o *conhecimento contextual* - ligado às características particulares do ambiente profissional e dos alunos/clientes (FEITOSA; NASCIMENTO, 2003). Ao considerarmos a construção feita até o presente momento, decidimos pertinente incorporar a dimensão do *conhecimento contextual*, o conhecimento sobre a própria estruturação do segmento *Fitness* e o mercado de trabalho.

A dimensão das habilidades está atrelada ao “saber-fazer” ou ao “como fazer”, possuindo características mais especializadas, que se relacionam ao tipo de problema a ser resolvido (FEITOSA, 2002). Na perspectiva de Feitosa (2002) e Feitosa e Nascimento (2003) os profissionais atuam orientados por cinco tipos de *habilidades*: a) *planejamento* – ligada à capacidade de estabelecer objetivos, de organizá-los e adaptá-los às necessidades dos alunos; b) *comunicação* – ligada à capacidade de transmitir conteúdos de forma clara e precisa, de ofertar *feedback* em momento oportuno; c) *avaliação* – diz respeito à capacidade de analisar acertos e erros na aprendizagem dos alunos/clientes e fornecer elementos para a correção; d)

⁴ Santaella, CM. La técnica de “planning net” para el análisis de la estructura y el contenido de la enseñanza. In: García, C. M (Organizador). **La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos**. Buenos Aires: Editorial Cincel, 1992, p. 123-146.

⁵ Ennis, CD. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, 1994; 46 (2): 164-175.

incentivação – capacidade de utilizar técnicas de motivação para a participação efetiva dos alunos; e) *gestão* – capacidade de organizar as demandas da aula, dos alunos/clientes, bem como outras funções que o profissional possui na academia.

A dimensão das atitudes é descrita, nos achados de Feitosa e Nascimento (2003, p. 25), como comprometimento profissional, comportamento de crítica e autocrítica, atitudes de liderança, confiança e entusiasmo e, principalmente, a demonstração de postura ética. Já nos estudos de Batista (2008), as *atitudes* possuem dimensão *relacional*, *profissional* e *pessoal*. Quando os profissionais do segmento *Fitness* para as atitudes, frequentemente, citam o bom-humor, a simpatia, o profissionalismo e a pontualidade (BATISTA, 2008; BATISTA; MATOS; GRAÇA, 2011; BATISTA et al, 2011).

Embora essa dimensão esteja difusa na literatura, por incorporar diferentes perspectivas conceituais, nossa intenção abarca a perspectiva de Contreras (2002) acerca do “ser profissional”. Mais especificamente, o que é ser profissional de ginástica coletiva, as responsabilidades e comprometimentos inerentes a essa profissionalidade. Logo, não basta que o exercício profissional seja fundamentado em conhecimentos e habilidades, mas este profissional deverá construir atitudes reflexivas.

O código de ética da profissão assinala para a atitude profissional descrevendo a ideia de um ser profissional que incorpora noções técnicas, sociais e éticas. Nesse documento, o profissional de Educação Física deve agir de maneira moralmente aceitável, com qualidade, competência e buscar constante atualização (CONFEEF, 2003).

Nos documentos oficiais dos conselhos e das associações norte-americanas⁶, esses comportamentos são ressaltados como elementos fundamentais a atuação ligada à ginástica coletiva. No manual do conselho americano de exercício (ACE), aspectos como responsabilidade profissional ligada à legislação, procedimentos de segurança e formação continuada associam-se à ideia de uma atividade profissional realizada com segurança (COTON, 1996).

Em relação à produção acadêmica sobre a ginástica coletiva, muitos desafios são pontuados nos estudos sobre formação e atuação no campo não escolar,

⁶ Aerobics Instructor Manual – America Council on Exercise (ACE); Group Fitness Instructor - IDEA Code of Ethics (IDEA); Fitness Theory Performance Standards: National Fitness Leadership Alliance; ACSM Certified Group Exercise Instructor (GEI); Health Fitness Certifications (American College of Sports Medicine – ACSM).

apontando o mercado das academias, entre outros. Os estudos sobre o segmento *Fitness* são investigados sob a perspectiva do lazer, da saúde e da pedagogia do esporte (CLOES, 2011, 2014; CLOES et al, 2015; MARCELLINO, 2003; FONSECA et al, 2011; GUARDA et al, 2014). Aliado a estes, os estudos na área da saúde endossam a produção acadêmica ligada à biologia como conhecimento hegemônico e que justifica a Educação Física como área de conhecimento inserida na formação superior. Essa evidência é problemática se considerarmos que os conhecimentos da área biológica são insuficientes quando aponta-se as demandas ligadas à atuação com ginástica coletiva (SORIANO, 2009; CESANA, 2011).

Coelho Filho (1998) investigou o discurso dos profissionais de ginástica do Rio de Janeiro e como estes compreendiam seu próprio trabalho. Os resultados apontaram vários conflitos de interesse entre os proprietários de academias, os profissionais e os alunos. Outra questão discutida apontava para a longevidade da carreira. Antes mesmo de Verenguer (2003) denunciar questões relativas à substituição e ao abandono precoce da profissão, os achados de Coelho Filho (1998) já assinalavam minimamente esses aspectos.

Antunes (2000) investigou a preparação dos profissionais de ginástica e de musculação, identificando que as práticas, no contexto da academia, não são apenas tácitas, mas explicam como, por que e para quê os profissionais agem de determinada forma. Outros aspectos evidenciados diziam respeito às condições trabalhistas e os interesses econômicos.

Consoante com Coelho Filho (1998) e Antunes (2000), assinalamos os estudos que investigam a precarização do trabalho dos profissionais no mercado das academias de ginástica. Em sua pesquisa, Quelhas (2012) identificou que os empresários da cidade do Rio de Janeiro eram incentivados, por meio da literatura fornecida pelo sindicato das academias, a adotar contratos de trabalho que comprometiam a qualidade laboral dos profissionais das academias de ginástica.

Diversos autores vêm propondo como alternativa para organização do segmento *Fitness*, a construção de mecanismos de resistência para o enfrentamento desses desafios (GOMES; CHAGAS; MASCARENHAS, 2010; FURTADO, 2007; MENDES, 2010; PASQUALI; NITERÓI; MASCARENHAS, 2011; PINHEIRO; PINHEIRO, 2006; QUELHAS, 2011, 2012). Consideramos tal proposição importante, pois, a literatura indica que os profissionais desse segmento não sentem-se representados pelo sistema CONFEF/CREF e os sindicatos profissionais. Em alguns

estudos, os profissionais do segmento *Fitness* afirmam que não saber, ao certo, a função desses órgãos (FURTADO, 2007; MENDES, 2010; QUELHAS, 2011, 2012).

Segundo os autores, isso não compactua com a ideia de uma formação crítica-reflexiva que questiona a realidade profissional, o seu contexto de atuação e os órgãos que representam o próprio profissional na sociedade (VERENGUER, 2003; FURTADO, 2007).

Diante da constatação de que as ferramentas necessárias para atuação profissional (conhecimentos, habilidades e atitudes) não se mostram claros na formação inicial, parecendo indicar que o profissional do segmento *Fitness* aprende sobre sua atuação no próprio exercício profissional e que essa atuação é especializada, desafiadora, exigente, cabe-nos compreender o que pensam os profissionais deste segmento sobre sua própria atuação.

Diante desses apontamentos cabem mais reflexões, tais como, como os profissionais do segmento *Fitness* constroem convicções acerca da sua própria atuação? Como discriminam os desafios como possíveis de serem superados ou não? Como interpretam as ferramentas que possuem ou não?

Em síntese, no itinerário desta seção, destacamos como constituiu-se a *formação profissional* do bacharelado em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes que fundamentam a atuação junto ao segmento *Fitness* no Brasil. Além disso, pareceu-nos fundamental identificar e discutir, também, os desafios enfrentados durante a atuação nesse segmento.

Tão importante quanto possuir os conhecimentos de natureza variada que fundamentam a prática profissional na Educação Física, reconhecemos que esta atuação se dá na presença de obstáculos, de ações parcialmente planejadas e em um contexto fortemente marcado por crenças pessoais e coletivas.

O presente estudo, ao considerar como fundamentação teórica os postulados apresentados pela Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, em especial o constructo da autoeficácia, reconhece a importância dessa discussão para o campo da formação profissional. Assinala ainda, a existência de um conjunto de conhecimentos e competências apreendidas durante a formação inicial e ou continuada, que podem não ser suficientes para enfrentar tais desafios com vistas à realização de um trabalho com qualidade.

Pelo referencial adotado, é possível afirmar que crenças positivas sobre a própria capacidade estão associadas à existência de condições pessoais e

contextuais, mediando e influenciando a realização de um dado comportamento (BANDURA, 1997).

A seção a seguir é, pois, composta a partir da apresentação desses postulados. Ao explicar a relação entre o que pensamos e como nos comportamos frente às exigências de uma tarefa, em um domínio específico, Bandura (1995, 1997) afirma que a crença de autoeficácia é o mecanismo central que faz relação entre esses dois processos.

Portanto, apresentaremos o constructo da autoeficácia, referencial que norteia parte dessa pesquisa, inserido na Teoria Social Cognitiva. Nossa intenção será oferecer uma síntese da construção conceitual da crença a partir das postulações teóricas que a fundamentam.

2.4 Crenças de Autoeficácia

No início do livro de 1997, Bandura afirma que “(...) as pessoas guiam suas ações, motivações e afetos baseados mais no que elas acreditam do que no que é realmente verdadeiro” (BANDURA, 1997, p. 2, tradução nossa). Utilizamos esse trecho da obra de Bandura, para introduzir a ideia das crenças, acreditando, pela literatura, que a estrutura das crenças influencia e é influenciada por variáveis comportamentais, pessoais e ambientais.

Diante dessa perspectiva e buscando relacioná-la ao contexto desse estudo, podemos deduzir que os profissionais que atuam ligados à ginástica coletiva têm seus afetos, comportamentos e motivações guiados por uma importante estrutura de autojulgamento, que são as crenças.

Dentro do sistema de crenças, Bandura (1997, 2008) destaca a importância da crença de autoeficácia, situando-a como parte do mecanismo da agência humana. A agência diz respeito ao poder de interferir no próprio comportamento e no ambiente, sendo uma estrutura cognitiva de autodesenvolvimento, de adaptação e de mudança (Bandura, 1986; 2008).

Entre outras variáveis a serem consideradas, a relação entre a agência e as crenças de autoeficácia pode assinalar, por exemplo, a maneira como os profissionais que atuam com ginástica coletiva percebem e compreendem o contexto em que estão inseridos.

Para Bandura (1986), os indivíduos são seres auto-organizados, proativos, autorreflexivos, e essas características assinalam para a ideia de que os seres humanos não são apenas produtos, mas também atuam como produtores do ambiente a que pertencem. Agindo de maneira intencional e reagindo à medida que vão recebendo as informações desse ambiente e do seu próprio comportamento (BANDURA, 2008).

A crença de autoeficácia possui um papel fundamental na regulação e na interpretação que o indivíduo faz sobre a relação entre o que pensa e como se comporta em interação com o ambiente. Assim, a autoeficácia é definida por Bandura (1997, p.3) como “a crença do indivíduo em suas próprias capacidades de planejar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”.

Ao situarmos cronologicamente a TSC, podemos observar que os estudos de Bandura datam da década de 1960 e foram inicialmente centrados em diversos comportamentos, entre eles, a aprendizagem observacional e o tratamento de fobias. Segundo Garrido (2004) esses estudos foram se diferenciando teoricamente das correntes conceituais que influenciavam as pesquisas da época e conferiram ao autor um papel de destaque na psicologia contemporânea.

Azzi e Polydoro (2006) apresentam a evolução da definição do constructo de autoeficácia delimitando esse desenvolvimento a partir do texto intitulado *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* de 1977. Nesse estudo Bandura descreve um delineamento experimental, demonstrando o papel central dessas crenças no tratamento e na mudança de comportamento relacionando à fobia de cobras. Logo, os participantes observaram indivíduos que manuseavam as cobras, foram incentivados a tocar nos animais, recebiam *feedbacks* sobre esse comportamento e passavam a controlar os níveis de ansiedade, alterando a percepção de confiança frente ao comportamento fóbico (BANDURA, 1994).

As autoras exploram as definições encontradas em cinco textos entre os anos de 1977 a 1997 e destacam que

“(...) o movimento feito nas diferentes formulações foi na direção de reafirmar um fenômeno de caráter subjetivo (crenças) sobre possibilidades pessoais (crenças de capacidade) de ser agente na produção da própria trajetória (organizar e executar), destacando que a concepção de autoeficácia está relacionada a metas e objetivos (produzir certas realizações)” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 14).

Como exposto acima, a crença relaciona-se com expectativas, realizações, aspirações e planos. Logo, a percepção da autoeficácia não é uma avaliação geral das capacidades que as pessoas possuem, mas um “julgamento de capacidades operativas – que os indivíduos acreditam que podem fazer em determinadas circunstâncias e tarefas” (BANDURA, 1997, p. 37, adaptação nossa).

Quando buscamos relacionar esses pressupostos aos profissionais investigados, indicamos que os indivíduos podem avaliar-se capazes de adquirir as ferramentas necessárias para realização das aulas de ginástica ou musculação nas academias, e, conseqüentemente, engajarem-se nessa atuação profissional. No entanto, essa não é a única variável que pode explicar, por exemplo, o grande número de egressos nesse mercado de trabalho. A forma como o mercado e a própria formação estão postas, também pode ser uma variável a ser considerada (ANTUNES, 2012; SALERNO, 2011; IHRSA, 2012; SORIANO, 2003).

Nesse sentido, ressaltamos que a autoeficácia não é uma percepção de capacidade geral, mas um julgamento que aponta para demandas definidas, e, em contextos específicos, atua como fator determinante para realização de algo (BANDURA, 1995, 1997).

Desde a década de 1970, o constructo da autoeficácia vem sendo investigado em várias áreas do conhecimento, tais como saúde, educação, organizações, entre outros. Os resultados dessas investigações têm apontado para os efeitos decorrentes da autoeficácia e confirmam as indicações de Bandura (1997, p. 3, tradução nossa) de que a crença afeta

“os cursos de ação que as pessoas escolhem; quanto de esforço as pessoas colocam diante de uma situação adversa; quanto tempo elas perseverarão frente a obstáculos; sua resiliência frente à adversidade; se os padrões de pensamento são auto debilitantes ou auto promotores; quanto estresse e depressão experimentam enfrentando as demandas ambientais; e o nível de realização percebida”.

Diante desses efeitos e buscando relacionar os pressupostos apresentados à estrutura organizacional, tanto do segmento *Fitness* quanto da formação inicial, é possível considerar como a autoeficácia pode influenciar a realização dos profissionais que atuam com ginástica coletiva.

Assim, incorporamos as definições supracitadas às temáticas apresentadas anteriormente, na tentativa de descrevermos as circunstâncias inerentes à atuação

com ginástica coletiva, as tarefas, as ferramentas, os desafios e as demandas específicas desse agir profissional, para relacionarmos esses elementos aos julgamentos de capacidade ligados ao segmento *Fitness*. A seguir, apresentaremos como as crenças de autoeficácia são construídas.

2.4.1 A origem das crenças de autoeficácia

As crenças de autoeficácia originam-se das interpretações que os indivíduos fazem das informações que recebem do ambiente, do seu próprio comportamento e da interação entre ambos. Essas interpretações também são responsáveis pelo fortalecimento, enfraquecimento ou manutenção dessas crenças (BANDURA, 1997).

Bandura (1994, 1995, 1997) destaca quatro fontes de informação: a *experiência direta*, a *experiência vicária*, a *persuasão social* e os *estados fisiológicos e afetivos*. Ao descrevermos cada fonte de autoeficácia, buscaremos apontar para as informações a que os profissionais que atuam com ginástica coletiva possam estar expostos em sua atuação profissional.

A *experiência direta* é considerada a fonte de informação mais poderosa para a construção da autoeficácia, pois, é um forte indicador da capacidade, sendo uma autêntica evidência do que é preciso para a realização de determinada ação, conforme planejado (BANDURA, 1997). Esta fonte está associada aos esforços dos indivíduos diante de tarefas desafiadoras. Outro elemento que compõe essa fonte é uma estrutura de conhecimentos que assinala a possibilidade de realização de alguma tarefa (BANDURA, 1997).

Ao autoavaliar sua capacidade, o indivíduo rememora experiências passadas de sucesso e de fracasso. Entretanto, os resultados dessas experiências não são em si mesmas fontes de autoeficácia. Ou seja, o fracasso ou o sucesso esvaziado de uma interpretação que aponte para um conjunto de elementos indicadores de eficácia, não atuam sobre a estrutura da crença, (BANDURA, 1997).

Como exemplo desses indicadores, o autor assinala para dificuldade do contexto e da tarefa, o esforço despendido na realização da mesma, um nível de autoconhecimento acerca da própria capacidade, que, atua em como os indivíduos observam, interpretam e organizam as informações importantes para autoeficácia (BANDURA, 1997). Assim, o indivíduo pode ter sucessivas realizações de sucesso, porém, frente a uma experiência negativa, considerar que não possui ferramentas

para lidar com aquela situação. As informações dessa experiência, provavelmente, atuarão como fonte de *experiência direta* para o enfraquecimento da crença.

Centrando esse modelo conceitual a um exemplo do segmento *Fitness*, ter a evidência do desempenho dos alunos frente a uma tarefa ensinada pelo profissional de ginástica coletiva, pode ser interpretado como algo que o faz pensar o quão é capaz de ensinar a realizar os movimentos da ginástica. Isso pode se potencializar caso esse ensino tenha sido realizado de forma desafiadora, em que, o profissional operacionaliza e reconhece os conhecimentos e habilidades necessários para organizar o ensino. Nesse caso, a informação advinda da fonte da *experiência direta* pode ser um meio para o fortalecimento da capacidade de ensinar ginástica.

A segunda fonte de informação é a *experiência vicária*, vivenciada pela observação dos modelos sociais, a partir de exemplos que elegemos de acordo com a similaridade, com o domínio de ferramentas que nos interessam para a realização de alguma tarefa e com a capacidade de enfrentamento (BANDURA, 1997).

Esses modelos inspiram nos indivíduos um senso de eficácia pessoal por meio da comparação, ou seja, ao observar um modelo realizando determinado comportamento, o indivíduo percebe que também é capaz de comportar-se da mesma maneira (BANDURA, 1994, 1995, 1997). Quando apontamos para o modelo da TSC, a *experiência vicária* está fortemente associada a nossa capacidade de observar, aprender e motivar-se pela experiência de outros (BANDURA, 1994, 1995, 1997).

Assim, o autor nos diz que “os modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam, pela observação, habilidades efetivas de conduta e estratégias para manejar as demandas ambientais” (BANDURA, 1995, p. 04, tradução nossa). Uma condição importante descrita pelo autor é a característica da atribuição de similaridade entre o observador e o modelo, que pode se manifestar pelo gênero, pela etnia, pela idade, entre outros fatores.

No campo da atuação profissional, por exemplo, Soriano e Winterstein (2004) descrevem que, ao adentrarem no segmento *Fitness*, os profissionais iniciantes criam redes de relações com profissionais mais experientes, podendo aprender a partir da observação do que fazem, incluindo estratégias de resolução dos problemas ligados à atuação nesse contexto. Esse cenário de informações pode apontar para a construção, fortalecimento ou enfraquecimento da crença de autoeficácia por meio da fonte da *experiência vicária*.

Um exemplo clássico e bastante frequente no segmento *Fitness*, em especial no ensino de ginástica coletiva, é o uso de vídeos e depoimentos dos profissionais mais experientes como fontes de preparação para as aulas. Nesses vídeos, os profissionais demonstram suas habilidades relativas à ginástica coletiva e comentam diferentes aspectos acerca do segmento *Fitness*, entre outros assuntos. Se os indivíduos que assistem a esses vídeos atribuírem o fortalecimento ou enfraquecimento da crença as informações advindas desses profissionais mais experientes, então podemos considerar esse instrumento como um elemento que assinala para as fontes de *experiência vicária*.

Assim, ao associarmos a fonte da *experiência vicária* à socialização das competências para atuação com ginástica coletiva, é possível considerar também que as informações advindas desses profissionais mais experientes possam, em alguma medida, estar atreladas à aquisição de habilidades de comunicação, de avaliação, de incentivação, dimensões já apresentadas como ferramentas importantes na interação com os alunos/clientes (FEITOSA, 2002).

A terceira fonte de informação é a *persuasão social*, que, geralmente, manifesta-se pela persuasão verbal. As informações vindas dessa fonte, podem se manifestar por meio de elogios à capacidade de realizar determinadas ações, orientações pontuais ou críticas. Bandura (1995, 1997) adverte que a persuasão verbal em si não substitui a capacidade. Ou seja, embora os elogios possam estimular e motivar as ações dos indivíduos, formando uma visão positiva acerca de suas próprias capacidades, as pessoas precisam possuir as ferramentas necessárias para agir.

Nesse sentido, se o indivíduo não possui a capacidade exigida para determinada ação, diante de uma falha, a persuasão positiva tem pouco efeito sobre a crença de autoeficácia (BANDURA, 1995, 1997). Isso está intimamente atrelado a como os indivíduos interpretam as informações relativas à experiência de fracasso, pois, a *experiência direta* é uma forte indicadora de capacidade. Assim, a persuasão verbal sozinha, sem um julgamento de que é possível mobilizar os conhecimentos e habilidades para realização do que se planejou, não representa uma informação que pode fortalecer/enfraquecer o senso de autoeficácia (BANDURA, 1997).

Bandura (1997) afirma que a persuasão negativa é uma fonte de autoeficácia mais poderosa que a persuasão positiva. Outra informação importante é que, assim como na *experiência vicária*, diante desta fonte de informação, o indivíduo pesa a

credibilidade do persuasor, considerando importante o conhecimento que esse indivíduo possui acerca da atividade realizada.

Buscando uma relação com o contexto estudado, frequentemente, os profissionais de ginástica são expostos à persuasão verbal dos alunos/clientes, dos coordenadores e proprietários das academias, entre outros indivíduos. Essas pessoas comentam sobre a aprendizagem do movimento, a melhoria de bem-estar, o emagrecimento, o alcance de metas, a composição da aula e a atuação do professor, por exemplo. Embora, os alunos/clientes possuam pouca informação sobre a natureza da atuação ligada à ginástica coletiva, esses comentários e quem os emite, podem tornar-se significativos para a construção de confiança dos profissionais de ginástica coletiva. Assim, o profissional pode considerar a persuasão verbal que vem dos indivíduos mencionados anteriormente, como uma informação que pode alterar, ou não, sua percepção de autoeficácia.

A última fonte de informação, chamada de *estados fisiológicos e afetivos*, está intimamente ligada à interpretação das reações psicossomáticas e contribui para o fortalecimento ou enfraquecimento da crença de autoeficácia. Segundo Bandura (1997), as pessoas podem associar a fadiga, as dores, às doenças, a tensão e o estresse a pouca capacidade de realizar determinadas atividades, pois, dependendo da situação, interpretam essas informações como fatores ligados à vulnerabilidade.

Os *estados fisiológicos e afetivos* são indicados como as fontes de informação de autoeficácia menos estudadas e as informações vindas desta fonte geralmente são avaliadas pelos indivíduos como indicadores de um senso de autoeficácia enfraquecido, sobretudo quando relacionadas à fadiga e dor (BANDURA, 1994, 1997).

Ao discutir sobre os *estados fisiológicos e afetivos*, Bandura (1997) apresenta exemplos ligados aos atletas e aos indivíduos sedentários em face de esforços, indicando como a interpretação da ansiedade ou do estresse, também, pode influenciar o julgamento da capacidade para a realização de atividade física.

Um último destaque sobre a fonte de *estados fisiológicos e afetivos* aponta para o nível de ativação ligado à percepção e à interpretação das reações fisiológicas. Segundo Bandura (1997, pg. 108, tradução nossa), “para as pessoas que geralmente acham a excitação facilitadora, o significado de eficácia será diferente do que para aqueles a quem a excitação é considerada debilitante”.

Quando aproximamos essas fontes ao comportamento dos indivíduos, podemos assinalar, por exemplo, que diferentes níveis de ansiedade podem ser interpretados como informações motivadoras, ou debilitantes. Portanto, para indivíduos com um forte senso de autoeficácia, a interpretação de uma sudorese em partes específica do corpo antes do início de uma atividade, pode significar uma ativação para realização de alguma tarefa. Entretanto, indivíduos com um baixo senso de autoeficácia podem interpretar essa informação relacionando-a a falta de capacidade para um determinado comportamento (BANDURA, 1997, 2004).

Buscando uma relação entre a fonte dos *estados fisiológicos e afetivos* e o segmento *Fitness*, bem como a atuação com ginástica coletiva, em que o profissional ensina exercício físico, tem-se que ele está constantemente exposto à informação vinda desses neurotransmissores na realização da sua atividade profissional. Como exemplo, os profissionais podem relatar o prazer que sentem ensinando determinada prática, ou ainda, a ansiedade frente a alguma modalidade nova, ou a um determinado grupo de alunos.

Por fim, ressaltamos que as quatro fontes de informação não atuam de forma isolada, mas, diante de diversas situações, os indivíduos dão valor e peso, integrando essas quatro fontes de autoeficácia, percebendo ou não uma informação mais sensível que outra (BANDURA, 1997).

A seguir, apresentaremos o papel das crenças de autoeficácia nos processos ligados ao funcionamento humano.

2.4.2 O papel das crenças de autoeficácia

Como colocado anteriormente, as pessoas exercem controle sobre o ambiente e sobre o próprio comportamento. A crença de autoeficácia tem um importante papel nesse funcionamento humano, influenciando, mediando e regulando quatro processos de natureza motivacional, cognitiva, seletiva e afetiva, que operam de forma integrada (BANDURA 1986; 1994; 1995; 1997).

Os *processos cognitivos* apontam para os pensamentos antecipatórios e o estabelecimento de objetivos pessoais, atuando sobre as metas e a autoavaliação de capacidades (BANDURA, 1995). Os aspectos pessoais não agem de forma isolada nesse funcionamento, mas se inter-relacionam dinamicamente aos aspectos comportamentais e ambientais. Assim, é por meio de uma leitura sobre as

exigências da ação, bem como dos conhecimentos que os indivíduos possuem (ou possam adquirir) para lidar com alguma tarefa, que se faz possível construir mentalmente opções de sucesso ou fracasso (BANDURA, 1995).

Indivíduos com um robusto senso de autoeficácia constroem cenários de sucesso e ensaiam um percurso na busca de êxito para eles mesmos. Em contrapartida, indivíduos com um senso de autoeficácia enfraquecido, ou que duvidam da sua capacidade pessoal, visualizam um cenário de fracasso, com riscos e situações ameaçadoras (BANDURA, 1994, 1995, 1997).

Apontando para atuação ligada à ginástica coletiva, se o profissional entender que não é capaz de lidar com um grupo de alunos exigentes, ou que não possui os conhecimentos necessários para ensinar esse grupo, por exemplo, seu julgamento poderá afetar a maneira como ele organiza seu planejamento, como ele avalia o desenvolvimento dos alunos, como lança mão de diversas estratégias, predizendo comentários e atitudes de reprovação. Cabe ressaltar que estas questões fazem parte de um cenário cognitivo, corroborando com a literatura que destaca a importância das crenças, mediando o que os indivíduos pensam e como se comportam (BANDURA, 1997).

Os *processos motivacionais* dizem respeito à forma como “as pessoas motivam a si mesmas e guiam suas ações antecipadamente pelo exercício da antecipação” (BANDURA, 1994, p. 73, tradução nossa). Os *processos motivacionais*, mediados e influenciados pela percepção de autoeficácia, regulam os recursos voluntários, as metas que as pessoas estabelecem para si mesmas, a quantidade de esforço empregado frente a essa meta, o tempo que perseveram ante as dificuldades e a resiliência frente ao fracasso (BANDURA, 1995, 1997).

Pessoas com um senso de autoeficácia enfraquecido, quando diante de desafios e fracassos, tendem a reduzir esforços, crendo não serem capazes de alcançar determinado propósito. Consequentemente, isso pode culminar no abandono das metas estabelecidas (BANDURA 1994, 1995, 1997).

Estudos no contexto escolar têm demonstrado que professores com um senso de autoeficácia robusto sentem-se motivados a influenciar a aprendizagem dos seus alunos, até mesmo aqueles que parecem não querer se engajar nesse processo (TSCHANNEN- MORAN, WOLFOLK HOY, 2001).

Quando centramos a observação sobre o segmento *Fitness*, para o mercado das academias e para os aspectos ambientais que influenciam os processos

motivacionais dos profissionais desse contexto, parece ser difícil encontrar, na atuação ligada à ginástica coletiva, um grupo de alunos que sintam-se desmotivado à prática das modalidades, e, que continue frequentando as aulas. Entretanto, podemos apontar que 50% dos indivíduos desistem dos programas de exercício físico nos primeiros seis meses de realização (JACKSON, 2010).

Diante desses últimos dados, podemos indicar que profissionais do segmento *Fitness* que consideram-se capazes de responder a essa demanda podem, por exemplo, colocar a permanência dos seus alunos como uma meta a ser perseguida, mesmo diante de um período de evasão. Podem, para tanto, recorrer às habilidades de incentivação para influenciar a participação dos seus alunos, criando um ambiente de aula motivador em que os alunos percebam os resultados de natureza emocional e física.

Os *processos seletivos* dizem respeito às escolhas que os indivíduos fazem influenciados pela percepção de capacidade. Como colocado em outros momentos, o ambiente e o comportamento dos próprios indivíduos também atuam de forma ativa nesse processo (BANDURA, 1997). As pessoas que possuem um senso de eficácia enfraquecido evitam tarefas difíceis e ambientes ameaçadores, apresentando baixo compromisso com suas metas e aspirações menos ambiciosas (BANDURA, 1995, 1997). Já indivíduos com um forte senso de autoeficácia consideram as tarefas difíceis como desafios a serem superados, empregando, para si, metas desafiadoras e agindo com um forte compromisso para alcançá-las (BANDURA, 1995, 1997).

Os *processos seletivos* aliados às crenças de autoeficácia podem explicar, por exemplo, porque escolhemos uma carreira, e não outra, ou porque profissionais de Educação Física escolhem atuar em um segmento ou dois. Ainda, porque os profissionais das academias escolhem atuar com ginástica coletiva ou treinamento personalizado, entre outros fatores.

Cabe esclarecer que as crenças de autoeficácia são apenas uma variável que pode mediar às escolhas supracitadas. Ao longo dessa revisão, reconhecemos que outras variáveis atuam fortemente sobre o comportamento dos profissionais desse segmento, influenciando as escolhas que fazem no mercado de academias.

Ao relacionarmos as evidências acerca da influência das crenças a estrutura complexa do segmento *Fitness*, apontamos que os profissionais podem perceber-se capazes de assumir demandas ligadas ao ensino de várias modalidades de

ginástica. E, a partir da interpretação desse panorama, optarem pela modalidade que possuem mais experiência, mais habilidade de demonstração e mais conhecimento procedimental.

Embora isso possa parecer interessante, afinal, o profissional engaja na modalidade que se sente apto a desenvolver, a decisão pode também estar ligada à possibilidade de emprego, a um salário mais robusto, à experiência de desenvolver novas aprendizagens sobre uma modalidade. Ao apontarmos para um segmento tão novo e dinâmico, tais fatores podem ser negativos para a carreira desses profissionais. Assinalamos como, por exemplo, a resistência em absorver uma nova modalidade que o mercado apresenta, ou ainda, alargar o escopo de experiências profissionais nesse segmento de complexidades.

Os *processos afetivos* estão ligados à quantidade de estresse e depressão experimentada diante de determinadas situações. Ao contar sobre o experimento das cobras, Bandura (1994) destaca que a redução dos níveis de ansiedade foram essenciais para a mudança do comportamento fóbico. Assim, os *processos afetivos* mediados pelas crenças de autoeficácia influenciam a regulação de pensamentos debilitantes, produzidos por situações de estresse, ansiedade e níveis de depressão.

Indivíduos com um forte senso de autoeficácia controlam esses pensamentos e geram comportamentos de enfrentamento. No entanto, indivíduos com um baixo senso de autoeficácia ampliam a gravidade de ameaça e passam a imaginar situações que raramente acontecerão (BANDURA, 1994).

Quando associamos essas características ao segmento *Fitness*, podemos assinalar que as variáveis ambientais podem afetar fortemente esses processos. Por exemplo, contextos de forte pressão profissional podem atuar na sensação de ansiedade e de insatisfação. A literatura informa que nesses ambientes os profissionais estão mais suscetíveis à ocorrência de doenças ocupacionais, como o *burnout* (FERREIRA, 2011).

As academias de ginástica são evidenciadas como um ambiente que apresenta as características supracitadas (FURTADO, 2007; QUELHAS, 2012). Em partes, um senso enfraquecido de autoeficácia, pode influenciar o acometimento de doenças ocupacionais (FERREIRA, 2011).

Embora a produção acadêmica tenha raras contribuições que relacionem doenças ocupacionais aos profissionais do mercado das academias, desde 2003 é

possível observar uma mobilização das associações norte-americanas, alertando os profissionais quanto a essa possibilidade⁷

Diante desses aspectos, apontar o papel das crenças de autoeficácia nos processos que regulam o funcionamento humano torna-se um exercício para compreender, ainda que de maneira exploratória, como determinados comportamentos são construídos a partir do julgamento sobre a capacidade, reforçando o caráter preditivo e mediacional da autoeficácia percebida (BANDURA, 1997).

Como dito anteriormente, evidências científicas têm sido produzidas em várias áreas do conhecimento. Na Educação Física, o campo escolar e o campo dos esportes possuem as pesquisas mais consistentes acerca de como comportam-se as crenças de professores e dos treinadores desportivos (EDE; HWANG; FELTZ, 2011; IAOCHITE, 2007; MARTIN, 2009; FELTZ, 1999).

A definição da autoeficácia do treinador desportivo diz respeito à capacidade de ensinar de maneira efetiva e melhorar a performance dos seus atletas (FELTZ, 1999). Em um estudo de revisão as crenças foram associadas à motivação desses profissionais, a maneira como planejavam as estratégias de jogos, a mobilização de técnicas, em que, treinadores com senso de autoeficácia robusto perceberam-se capazes de influenciar a construção de caráter de seus atletas (EDE; HWANG; FELTZ, 2011).

Ao localizarmos os estudos brasileiros no campo da Educação Física escolar, as crenças vêm sendo investigadas em diversos períodos da carreira docente e níveis de ensino. A influência das variáveis contextuais na percepção de capacidade e as situações consideradas significativas para a construção da crença também vêm sendo foco das investigações. As fontes de autoeficácia possuem um destaque especial nessas pesquisas e as informações vindas da equipe gestora, dos alunos, da formação inicial e das experiências de ensino têm contribuído para sentimentos de confiança, de satisfação e o desejo de continuidade na carreira docente (COSTA FILHO, 2014; IAOCHITE, 2007; IAOCHITE et al, 2011; IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014)

⁷ <https://www.acefitness.org/certifiednewsarticle/944/are-you-headed-for-burnout/>
<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=fitness%20professional%20and%20bournalt>

Especificamente no segmento *Fitness*, a discussão na literatura sobre as crenças de autoeficácia é pouco explorada até o presente momento. Alguns estudos internacionais têm buscado fazer uma relação entre a percepção de confiança do profissional e a aderências dos alunos (BRAY et al, 2001; JACKSON, 2010; SHIELDS; BRAWLEY, 2006). Em outros estudos a crença de autoeficácia tem sido considerada uma variável importante na contratação de profissionais para as academias de ginástica (CHANG; KIM, 2003; LEE, 2007; MAKOVER, 2003).

No nosso entendimento, estes estudos tornam viável a investigação desse constructo, considerando-o cada vez mais dinâmico e desafiador, exigindo que os profissionais desenvolvam, para além das ferramentas necessárias, crenças positivas em suas próprias capacidades. Assim, diante das evidências que a autoeficácia possui um papel preponderante nas escolhas, no estabelecimento de objetivos pessoais, na motivação e no esforço, é relevante que investiguemos esse constructo nesse cenário.

3. QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS

Diante das considerações apresentadas anteriormente, este estudo busca responder às seguintes questões, considerando a atuação ligada à ginástica coletiva no segmento *Fitness* no cenário brasileiro:

- a) Quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para atuação com ginástica coletiva?
- b) Quais são os desafios que esses profissionais vivenciam durante esta atuação?
- c) Quanto os profissionais se percebem capazes para atuar com ginástica coletiva e a que e/ou a quem esses profissionais atribuem à origem desses julgamentos?

A partir dessas questões, este estudo tem por objetivo geral caracterizar as percepções acerca da atuação profissional ligada à ginástica coletiva, identificando os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os desafios inerentes à realização dessa atuação. Objetiva, ainda, identificar as crenças de autoeficácia dos profissionais do segmento *Fitness* que atuam com ginástica coletiva e suas fontes de constituição.

Especificamente, cumpre identificar, descrever e analisar na percepção de profissionais de ginástica coletiva no segmento *Fitness*:

- 1) Os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que configuram esta atuação profissional;
- 2) Os desafios vivenciados por estes profissionais;
- 3) As crenças de autoeficácia para atuação ligada à ginástica coletiva e as fontes de informação ligadas a essas crenças.

4. MÉTODO

Neste capítulo apresentaremos os encaminhamentos metodológicos que orientaram a proposição e a operacionalização deste estudo. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo-exploratório com abordagem qualitativa de análise de dados. As pesquisas exploratórias são frequentemente utilizadas para delinear uma visão geral de um fato ou fenômeno pouco estudado, resultando em uma aproximação e familiarização com a temática proposta (GIL, 2002). Triviños (2012) enfatiza, ainda, o desejo de conhecer uma determinada comunidade, que, no caso desse estudo, tem por finalidade descrever certas percepções relacionadas ao agir de um grupo profissional da Educação Física e seu segmento de atuação.

Assim, denominamos este estudo descritivo-exploratório por verificarmos que a atuação ligada à ginástica coletiva no segmento *Fitness* e as crenças que orientam esse comportamento não têm sido objeto sistemático de investigação em pesquisas nacionais e internacionais.

O caráter qualitativo que fundamenta a análise dos dados emerge do depoimento dos participantes, objetivando identificar como estes interpretam suas próprias atuações e dão valor aos aspectos investigados (GIL, 2002, 2008; TRIVIÑOS, 2012). Frequentemente, as pesquisas sobre formação e intervenção profissional no segmento *Fitness* são de natureza qualitativa, sendo os estudos documentais, descritivos e os estudos de caso os mais realizados (COELHO FILHO, 1998; ANTUNES, 2000, SORIANO, 2003; VERENGUER, 2003; FURTADO, 2007; MENDES, 2010; QUELHAS, 2012; NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012). Entretanto, quando aponta-se para o estudo das crenças de autoeficácia em diversas áreas, verificamos a predominância de delineamentos quantitativos (KLASSEN et al, 2010).

Em alguns estudos de revisão de literatura sobre autoeficácia docente aparece a necessidade de novos encaminhamentos metodológicos de natureza qualitativa, bem como a possibilidade de uma exploração aprofundada sobre as fontes de autoeficácia (KLASSEN et al, 2010; MORRIS; USHER; CHEN, 2016). Assim, nosso estudo buscou responder metodologicamente às demandas apresentadas pelos estudos da área da Educação Física, bem como colaborar, em alguma medida, com o chamamento da literatura quanto à importância e à necessidade de estudos qualitativos para a investigação das crenças de autoeficácia e suas fontes de constituição.

Cabe ressaltar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de ética e pesquisa com humanos, sob o parecer 1.012.716/2015.

4.1 Participantes

Participaram desse estudo dez profissionais de Educação Física, os quais foram divididos em dois grupos, sendo o primeiro grupo composto por cinco profissionais denominados *Profissionais Práticos* (PPs) e o segundo, com outros cinco chamados *Profissionais Formadores Experts* (PFEs).

Os integrantes do grupo de PPs foram selecionados *a priori* diante dos seguintes critérios estabelecidos: a) ser graduado em Educação Física; b) com tempo de experiência diversificado; c) possuir registro junto ao Conselho Regional de Educação Física para exercício legal da profissão; d) possuir vínculo empregatício; e) atuar prioritariamente com ginástica coletiva no segmento *Fitness*.

Os integrantes desse grupo tinham no momento da coleta (janeiro/fevereiro de 2016), entre 28 e 45 anos, sendo dois do sexo feminino e três do sexo masculino. Três dos cinco profissionais realizaram a graduação em universidades privadas, entre os anos de 1992 e 2010. Dois dos participantes o fizeram em cursos de licenciatura plena, dois cursaram as modalidades de licenciatura e bacharelado, e, apenas um cursou o bacharelado.

Quanto à pós-graduação, três deles concluíram cursos em nível de especialização nas áreas de *Treinamento Desportivo*, *Fisiologia do Exercício* e *Gestão Estratégica de Pessoas*. Um concluiu o Mestrado em Educação Física e um deles não realizou curso de pós-graduação. O tempo de experiência profissional desse grupo variou entre 6 a 24 anos. Todos os PPs atuaram ou atuam com quatro ou mais modalidades de ligadas à ginástica coletiva no segmento *Fitness*.

Para o grupo PFEs, os critérios de seleção foram: a) possuir reconhecimento profissional no segmento *Fitness* devido sua atuação na área ginástica coletiva e na formação de outros profissionais; b) ter atuação profissional no segmento *Fitness* acima de 20 anos; c) ter reconhecimento comprovado, em âmbitos nacional e internacional em relação à preparação de profissionais ligados à ginástica coletiva.

Segundo a literatura sobre a profissão, estes profissionais podem ser chamados de *experts* por possuírem exclusivos conhecimentos e habilidades que distingue suas competências para à atuação em um dado contexto profissional.

Freidson (1998) assinala que os *experts* e, conseqüentemente, sua *expertise* caracterizam-se pela realização de tarefas profissionais com conhecimento e qualidade. Para este autor, a *expertise* é construída em resposta à dedicação em tempo integral a uma determinada ocupação, indicando um reconhecimento social que, de alguma forma, diferencia um profissional de um amador.

Ao situar os critérios de seleção dos PFEs, buscamos na literatura internacional, a evidência que essa *expertise* – atuação ligada à ginástica coletiva no segmento *Fitness*, seja formando profissionais, seja ofertando o produto final ao público das academias de ginástica – pode apontar, também, para um amplo reconhecimento desses profissionais *experts* por seus pares. George (2008) em sua pesquisa sobre *personais trainer experts* indicou não somente a qualidade dos serviços prestados como característica da *expertise*, mas a responsabilidade pela manutenção do próprio segmento *Fitness*.

Esse grupo de PFEs foi composto por cinco profissionais, três do sexo masculino, com faixa etária entre 44 e 65 anos, todos em franca atividade profissional até o momento da coleta de dados. Quanto à formação profissional, dois deles estudaram em universidade pública e três em universidades privadas, entre os anos de 1971 e 1989. Quanto à pós-graduação, dois deles não realizaram cursos nesse nível de ensino; dois deles o fizeram em nível de especialização nas áreas de Treinamento Desportivo e Gestão Empresarial e de Pessoas; um realizou especialização na área de Liderança em *Fitness* nos EUA, concluiu o Mestrado em Educação Física e atualmente cursa doutorado na mesma área.

Quanto ao tempo de experiência profissional, esse grupo tem entre 26 e 44 anos de atuação na área. No segmento estudado, em especial relacionado à atuação como formadores de outros profissionais, os integrantes possuem entre 10 e 44 anos. Todos os PFEs ministram e ou ministraram cursos de formação continuada e aperfeiçoamento no exterior em, pelo menos, três continentes, sendo as Américas do Norte e do Sul comuns a todos eles.

Finalmente, em relação às características dos PFEs, quanto à função que exercem dentro do segmento *Fitness*, todos desenvolvem ações de formação de pessoas. Um deles atua com gestão de carreira para profissionais que orientam treinamento individual; dois desenvolvem ou desenvolveram atividades de docência em universidades públicas ou privadas, especialmente em cursos de pós-graduação em nível de especialização.

Logo, optamos por uma amostra intencional, não probabilística e a delimitação de dez participantes foi proposital mediante ao critério de repetição de informação (GIL, 2002).

4.2 Elaboração e validação dos instrumentos de coleta de dados

Após o levantamento documental e bibliográfico que fundamentaram a revisão de literatura desse estudo, iniciamos a elaboração do instrumento de coleta de dados. Optamos pela entrevista semiestruturada por entendermos que esta técnica de coleta de dados nos ajuda a acessar informações acerca dos profissionais que atuam com ginástica coletiva quanto aos seus saberes, crenças, expectativas, desejos, bem como, quanto às reflexões sobre esses elementos (GIL, 2002, 2008).

Construímos um primeiro modelo de roteiro de entrevista que apresentou quatro blocos de questões referentes aos objetivos específicos da pesquisa:

- BLOCO I: Ensino da ginástica coletiva no segmento *Fitness*;
- BLOCO II: Competências para atuação com ensino no segmento *Fitness*;
- BLOCO III: Desafios relacionados ao ensino no segmento *Fitness*;
- BLOCO IV: Crenças de autoeficácia e sua origem (somente para os profissionais práticos).

Consideramos pertinente que o roteiro fosse submetido à avaliação de quatro juízes: três professores doutores nas áreas de Educação Física e Psicologia e uma professora mestre com reconhecida experiência profissional no segmento *Fitness*.

A partir do artigo de Hermida e Araújo (2006), bem como das considerações metodológicas dos referenciais que norteiam a pesquisa, elaboramos um instrumento para validação da entrevista.

Enviamos um e-mail convite para cada juiz. Neste e-mail, havia dois *links* pelos quais poderiam acessar dois instrumentos de validação: a) instrumento para os profissionais formadores *experts* (PFEs); b) instrumento para profissionais práticos (PPs).

Foi solicitado que os juízes avaliassem o roteiro de entrevista, a composição dos blocos temáticos e questões, segundo quatro critérios: "objetividade" (o quanto o item representa uma amostra do conteúdo proposto pelo bloco); "clareza" (dizia

respeito aos termos e a linguagem utilizada); "facilidade de leitura" e "compreensão do conteúdo".

Cada juiz deveria atribuir valor a pertinência da questão, sendo: 1 - Nada pertinente; 2 - Pouco pertinente; 3 - Pertinente; 4 - Muito pertinente. Ao final de cada questão, os juízes puderam sugerir a reformulação da redação. E, ao fim de cada bloco de questões, avaliaram a organização do bloco temático, fazendo comentários e sugestões sobre o que foi proposto.

Após as considerações dos juízes, optamos por reformular os pontos assinalados por eles, ou seja, termos que poderiam ser substituídos e a ordem das questões. Em resposta a essas considerações, reformulamos o instrumento da seguinte maneira:

- BLOCO I - Introdução: as questões buscavam acessar os dados pessoais dos participantes; os aspectos ligados à formação inicial; o tempo de atuação com ginástica coletiva; e uma breve descrição sobre o percurso profissional;
- BLOCO II - Modalidade da ginástica coletiva - definindo a especificidade da atuação profissional. As perguntas foram voltadas às características da atuação profissional no segmento *Fitness*, ou seja, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias a essa prática; os espaços onde estes elementos são ensinados, incorporados e desenvolvidos; e, o perfil do profissional competente, bem como os desafios inerentes a essa prática.
- BLOCO III - Autoeficácia para atuação profissional (somente para os profissionais práticos). As questões desse bloco estiveram relacionadas ao objetivo de descrever como o profissional do segmento *Fitness* percebia-se capaz para atuar com ginástica coletiva e como explicava a origem desse julgamento.
- BLOCO VI - Desafios relacionados ao ensino no segmento *Fitness*. As questões desse bloco tiveram como objetivo identificar quais são os desafios que o profissional que atua com ginástica coletiva enfrenta.

Após esses passos de construção, aplicamos uma entrevista piloto que nos permitiu vislumbrar a viabilidade de uso do instrumento. Em seguida, iniciamos a coleta de dados.

Os roteiros de entrevista encontram-se ao fim da sessão de referências desse estudo⁸.

⁸ Vide Apêndice A.

4.3 - Procedimentos para a coleta de dados

Todos os profissionais foram contatados por telefone, e-mail e rede social de forma privada, por meio dos quais apresentamos a proposta da pesquisa e os seus objetivos. Após aceitarem o convite para concessão da entrevista semiestruturada, eles mesmos propuseram o local e a data em que a sessão poderia ocorrer. As entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro/2015 e fevereiro/2016, em três cidades do estado de São Paulo.

Como procedimento da sessão de entrevista, inicialmente os participantes foram convidados a assinar o TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁹. Após a assinatura, apresentamos as perguntas do roteiro de entrevista fazendo uma descrição geral dos blocos de questões. A cada novo bloco, reforçávamos a temática que orientava os questionamentos. Cada sessão de entrevista durou, em média, 60 minutos. No total, entrevistamos 10 profissionais: cinco PFEs e cinco PPs.

Após as entrevistas, enviamos as transcrições para que os participantes pudessem validar o conteúdo de suas falas. Todos os profissionais concordaram com as transcrições, e depois dessa devolutiva, iniciamos a organização para análise dos dados.

4.4 - Organização e análise dos dados

Buscamos explorar os dados empregando princípios da análise de conteúdo por constatar que esta é uma técnica bastante utilizada nas pesquisas qualitativas. Nosso interesse também foi vislumbrar os sentidos por trás das informações obtidas (FRANCO, 2003). A análise de conteúdo é resultante do emprego de procedimentos sistemáticos que indicam a validade e confiabilidade dos dados (FRANCO, 2003).

Para auxiliar nossa organização e codificação dos dados, utilizamos o *software Nvivo* (versão 11). Ao observarmos os objetivos gerais da pesquisa e a composição do roteiro de entrevista, emergiram três grandes eixos: a) os conhecimentos, as habilidades e as atitudes profissionais; b) os desafios da atuação

⁹ Vide anexo.

ligada à ginástica e ao segmento *Fitness*; c) as crenças de autoeficácia para atuação ligada à ginástica coletiva (somente para PPs).

No ambiente do *software Nvivo*, agrupamos os depoimentos em pastas que seguiam a organização supracitada. Dentro dessas pastas, realizamos o processo de codificação criando “nós” que correspondiam aos temas que emergiram das informações dos PPs e PFEs.

Mais precisamente, para organizarmos as informações referentes ao BLOCO II do roteiro de entrevista, seguimos as proposições de Feitosa (2002), Feitosa e Nascimento (2003) e Batista (2008) quanto aos conhecimentos (conceitual, procedimental e contextual), as habilidades (planejamento, comunicação, avaliação, incentivação e gestão) e as atitudes profissionais.

À medida que as informações oriundas dos participantes assinalavam para as para as proposições supracitadas, criávamos um “nó” selecionando e agrupamos os conteúdos relatados (FIGURA 1).

Figura 1 - Exemplo de estruturação dos “nós” no ambiente do *Nvivo* – Pasta PFEs – Grande eixo: Conhecimentos, habilidades e atitudes.

Nome	Fontes
Atitudes	
Conhecimentos	
A formação inicial e o conhecimento	
A formação internacional	
Conhecimentos gerais sobre a Educação Física	
Ginástica coletiva está fora da universidade	
conceitual - biológico	
contextual	
Conhecimento sobre os alunos	
Segmento dinâmico e em expansão	
Livre acesso ao conhecimento	
O papel da formação continuada	
Para que servem os conhecimentos	
Procedimental	
Aprendizagem motora	
Conhecimento da modalidade	
Didática - Processo didático - professor pedagogo	
Domínio de técnicas	
Lateralidade - aula espelhada	
Modificar a aula de acordo com o grupo	
Musicalidade	
Habilidades	

Assim, o processo de codificação buscou localizar nas transcrições os aspectos mais relevantes (BATISTA, 2008), corroborando com aquilo que a literatura chama de unidades de registro. As recomendações teóricas sugerem que esse procedimento inicie-se com grandes eixos, e, a partir destes encontre-se eixos temáticos menores, que poderão compor as categorias de discussão (FRANCO, 2003). Embora, as categorias desse estudo tenham emergido *à priori*, julgamos pertinente utilizar esta proposição da literatura.

Os mesmos procedimentos foram aplicados na codificação das informações relativas ao BLOCO III e IV. Mais especificamente, para BLOCO IV, as proposições de Bandura (1997) influenciaram a codificação das informações relativas às fontes de autoeficácia e aos aspectos voltados a maleabilidade da crença dos PPs.

Durante a organização dos dados, recorremos a comentários, notas e memorandos, pontuando questões, traçando relações e construindo ideias a partir das unidades de registro selecionadas (FRANCO, 2003). Para auxiliar a triangulação entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico, as informações codificadas e os apontamentos realizados durante as etapas de codificação, o *software Nvivo11* dispõe de diversas ferramentas que nos auxiliam nesse processo.

A partir dessa organização e das constantes idas e vindas aos dados e ao referencial teórico, buscamos identificar ideias comuns entre os dois grupos profissionais (PFEs e PPs). Por fim, buscamos identificar a relevância do contexto em que PFEs e PPs assinalavam determinada informação, indicando aquilo que na técnica de análise de conteúdo pode ser chamado de unidade de contexto (FRANCO, 2003).

Finalizamos o processo de análise de dados nomeando as categorias das seguintes formas:

- *Caracterização da atuação profissional – achados iniciais.* Trata-se de uma categoria introdutória que aponta para as percepções PFEs e PPs em relação as características da atuação profissional ligada à ginástica coletiva. Essa categoria assinala para a primeira questão do BLOCO I da entrevista semiestruturada, sendo a última a emergir dos dados;
- *Quanto aos conhecimentos, as habilidades e as atitudes.* Nessa categoria aparecerem elementos que apontam para as ferramentas que os profissionais mobilizam para atuação ligada à ginástica coletiva. Além disso, são agrupados conteúdos referentes às percepções acerca do papel da

formação inicial e continuada frente a essas ferramentas. Essa categoria relaciona-se ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa;

- *Quanto aos desafios ligados à ginástica coletiva.* Trata-se das percepções referentes às demandas e dificuldades de PFEs e PPs acerca da sua própria atuação, frente ao mercado das academias e, mais especificamente, frente ao segmento *Fitness*. Essa categoria foi dividida em duas subcategorias denominadas de *A relação profissional, indivíduo e grupo* e *A perda da popularidade das modalidades de ginástica, à permanência dos alunos e as condições de trabalho*. Tal categoria relaciona-se ao segundo objetivo específico da pesquisa.
- *Quanto às crenças de autoeficácia para a atuação ligada à ginástica coletiva (PPs).* Nessa última categoria assinalamos aspectos voltados a percepção de confiança ao longo da carreira, indicando situações em que o grupo de PPs percebeu-se mais ou menos sensíveis as informações vindas do contexto profissional e deles mesmos. Ainda, emergiu nessa exposição e discussão, percepções quanto as características e efeitos que assinalam um senso de autoeficácia robusto ou enfraquecido. Por fim, ressaltamos aspectos inerentes às fontes de constituição da autoeficácia na atuação ligada à ginástica coletiva e o valor que os PPs atribuem as informações oriundas dessas fontes. Tal categoria relaciona-se ao último objetivo específico dessa pesquisa.

A seguir, apresentaremos os resultados ressaltando o que foi comum para PFEs e PPs, discutindo os dados à luz do referencial teórico e dos estudos empíricos que orientaram esse estudo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentaremos os resultados relativos às informações oriundas dos grupos de PFEs e PPs, discutindo os aspectos comuns para os dois grupos e os dados que consideramos expressivos ao triangularmos as informações obtidas, as questões de estudo, os objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica que norteou essa investigação..

Assim, este capítulo divide-se em quatro categorias, sendo a primeira introdutória e que manifesta duas diferentes percepções sobre as características da atuação profissional. A segunda categoria diz respeito à identificação e descrição dos conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a atuação ligada à ginástica coletiva. A terceira categoria diz respeito aos desafios vivenciados pelos profissionais que atuam no segmento *Fitness*. E, a última, assinala para a autoeficácia dos PPs, a origem dessas crenças e as percepções quanto a maleabilidade das crenças de autoeficácia ao longo da carreira.

5.1 Caracterização da atuação profissional: achados preliminares

Essa categoria introdutória aponta para as percepções de PPs, e principalmente de PFEs, quando respondem acerca das características da profissão e a própria prática profissional. Destacamos que as percepções agrupadas a essa categoria são oriundas de livres reflexões sobre as características da atuação ligada à ginástica coletiva. Embora as respostas apontassem para inúmeras direções, após um olhar mais cuidadoso, começaram a assinalar como os dois grupos profissionais compreendiam as características da atuação profissional.

O grupo dos PPs centrou suas respostas nos alunos/clientes e ressaltou uma atuação que considera a heterogeneidade do grupo. Entretanto, no decorrer das entrevistas, essa temática ganhou importância ao ser descrita como o desafio mais citado pelos dois grupos profissionais (PPs e PFEs), mostrando ser uma percepção convergente. Logo, na percepção dos PPs a atuação ligada à ginástica coletiva foi descrita como desafiadora dada a heterogeneidade dos alunos/clientes.

Tal perspectiva diverge dos achados de Rosado et al (2014) em que os profissionais portugueses consideraram vantajoso possuir alunos com diversificadas características pessoais, físicas e emocionais. Para os profissionais do segmento

Fitness de Portugal a heterogeneidade foi ressaltado como uma possibilidade de maior desenvolvimento profissional. Percepção essa que difere da percepção dos PPs dessa pesquisa.

Retomaremos o conteúdo das percepções relativas aos desafios quando apresentarmos e discutirmos a categoria denominada *Quanto aos desafios ligados à ginástica coletiva*, especificamente quando discutirmos a subcategoria “A relação profissional, indivíduo e grupo”. Deste modo, na percepção do grupo de PPs quanto aos achados iniciais, pareceu que a atuação profissional ligada à ginástica coletiva caracteriza-se pelo desafio em relação aos alunos/clientes.

Os PFEs assinalaram as características da atuação sob um itinerário histórico, ressaltando as mudanças das aulas ao longo dos anos e às mudanças geradas pela introdução dos sistemas padronizados de ginástica. Na percepção desse grupo essas duas características parecem ser importantes quando aponta-se para ginástica coletiva enquanto atividade, para o profissional e sua atuação. A seguir, compartilhamos algumas falas que representam esses aspectos:

“Eu acho que esse conceito de aulas em grupo, ele mudou substancialmente de alguns anos para cá. (...) Hoje, as exigências feitas são completamente diferentes. Então, hoje é muito complexo você conceituar o que exatamente um professor faz. Esse conceito é muito confuso na cabeça do professor. Mas para mim, claramente, a ginástica continua sendo ainda um meio, um caminho para melhoria das valências físicas. Isso hoje está muito mesclado com lazer. Que acho que está introjetado de alguma maneira” (PFE2).

“Cada professor acabava colocando na sua aula o seu perfil profissional, resultado de suas características pessoais, emocionais e o conhecimento técnico-científico. A aula tinha cara (...) Na evolução, começaram a aparecer as diferentes. A ginástica aeróbica, ginástica localizada e alongamento. (...) E nesse momento aparece o que? Os programas formatados, as modalidades de exercícios pré-coreografadas. Isso foi um divisor de água. (...) apareceu o momento em que o professor começa a perder sua personalidade, ele passa a usar uma aula que já vinha pronta. (...) teve um grande atropelamento na questão didática. (...) O professor passou a ser um modelo de demonstrar um exercício com uma performance” (PFE3).

“Nós temos os profissionais que dão aula de ginástica coletiva em duas linhas: professor que dá aula de estilo livre, que é o professor que monta sua aula, cria sua aula, cria seus exercícios, faz o seu plano de aula, escolhe suas músicas e dá sua aula. (...) Temos os professores de programas, de sistemas. (...) Ele não é autor da aula que o aluno vai receber. Aquele é o autor, aquele não é o autor. Aquele depende de uma empresa. De pagar certificação. (...). E aquele (*outro*) tem que correr atrás. Tem que fazer curso. Tem que pesquisar, assistir aula de outro professor. Buscar inspiração e ambos têm planos de aula, objetivos definidos, música. Todo esse planejamento tem que ser feito (PFE4)

Ao falar sobre suas percepções quanto à atuação ligada à ginástica coletiva, PP2, assinala para a mudança de objetivos. Se antes a atuação considerava, principalmente as valências físicas, atualmente está associada ao lazer. Já PP3 e PP4 destacaram como a introdução dos sistemas padronizados, em alguma medida, entraram em conflito com desenvolvimento de didática voltada à atuação profissional ligada à ginástica coletiva.

Ao falar sobre divergências conceituais quanto à definição do que é profissão, Freidson (1998) introduz a ideia de que é preciso apontar para a constituição histórica das atividades profissionais, seu dinamismo e sua mudança ao longo do tempo.

As falas dos PFEs parecem assinalar esses aspectos à medida que nos levam a perceber como uma atividade profissional que supostamente é antiga (ginástica) adere às demandas contemporâneas (lazer/sistematização), sofrendo modificações, ao mesmo tempo em que seus membros constroem e empegam novos conhecimentos profissionais (GEORGE, 2008; SORIANO, 2003).

Esses achados corroboram com Rosado et al (2014) em que os profissionais também indicaram as constantes mudanças profissionais, ressaltando que em cinco ou dez anos, o conhecimento sobre o segmento muda rapidamente. No entanto, os resultados oriundos dos PFEs ganham um novo significado, não somente pelo papel que esse grupo profissional possui em relação à introdução do segmento *Fitness* no Brasil, mas essas perspectivas partem de *experts* que de alguma maneira ajudaram a construir e caracterizar o segmento tal qual como é hoje.

Os PFEs que vivenciarem as mudanças relativas à introdução dos sistemas padronizados, bem como a mudança relativa aos objetivos dessa atuação, fazem reflexões acerca de como percebem o segmento e previsões sobre futuro da ginástica coletiva. Como pôde ser apontado por PFE2, vejamos:

“(...) eu continuo entendendo que o papel dessas aulas, a função de um professor dentro desse contexto é buscar de forma estratégica, meios que possam melhorar as valências físicas. Que possam promover a saúde, o bem estar e a qualidade física através das atividades em grupo. (...) Se as pessoas voltarem um pouquinho aquela boa e velha ginástica. Não é mais conservadora, porque não é isso que eu quero dizer. Mas que preserve mais os verdadeiros objetivos. Acho que a gente tem grandes chances de retomar um crescimento. De retomar todo o sucesso que ela foi um dia”
PP2.

Assim, aspectos voltados à temporalidade, as diversas situações profissionais específicas nesse contexto de atuação, bem como a ideia do “saber sobre o que se faz” foram delineados nesses achados introdutórios. Esses resultados preliminares pareceram indicar como é complexo caracterizar essa atuação e as diversas percepções dos profissionais quanto ao seu agir ligado à ginástica coletiva (SORIANO, 2003; VERENGUER, 2003).

Quando apontamos para a literatura relacionada ao estudo das profissões, achamos em Lawson (1984) a ideia que os membros de grupo profissional precisam saber sobre a essência dos serviços prestados e a quem eles se destinam. Essa ideia perpassa a fala de PFE2. É, pois, a partir do conhecimento sobre o que se faz e como se faz, que, os profissionais tornam-se aptos a tomar as decisões relativas à sua atividade profissional.

Diante desses aspectos o grupo dos PFEs, de certa maneira, pareceu assinalar que para compreendermos como a atuação ligada a ginástica coletiva caracteriza-se atualmente, é necessário apontar para as mudanças históricas, as mudanças de percepções relativas a atuação dos profissionais e as influências de uma visão globalizada, por meio da introdução dos sistemas.

Introduzimos os resultados e a discussão dessa maneira, pois, no nosso entendimento as diferentes percepção de PFEs e PPs diante dessa questão inicial sobre a caracterização da atuação profissional pareceram guiar o restante do conteúdo dos resultados que serão apresentados ao longo das categorias apresentadas.

Assim sendo, as percepções ligadas aos desafios (PPs), bem como os elementos ligados a temporalidade, as mudanças de entendimento sobre a atuação e situações específicas (PFEs) nos pareceram um escopo que guia as respostas acerca das ferramentas utilizadas nas demandas profissionais ligadas à ginástica coletiva.

A seguir, apresentaremos o restante das categorias oriundas dos resultados e suas respectivas discussões.

5.2 Quanto aos conhecimentos, as habilidades e as atitudes ligados à atuação com ginástica coletiva

Como mencionado anteriormente, os conhecimentos profissionais podem ser entendidos como um conjunto de informações que descreve um “saber sobre”, o qual pode justificar e identificar determinados grupos profissionais.

No presente estudo, considerando a generalidade com que os referenciais regulatórios da formação profissional no campo do bacharelado em Educação Física tratam os conhecimentos relativos à atuação no segmento *Fitness*, optamos por considerar as vozes dos profissionais tanto a respeito de como atuam, quanto o que pensam acerca desses conhecimentos.

De certa maneira, a literatura que discute esses conhecimentos tem recorrentemente reconhecido aqueles ligados às ciências biológicas, como fisiologia, biomecânica, bioquímica (SORIANO, 2003; SORIANO; WINTERSTEIN, 2004). Os PFEs deste estudo também destacaram tais conhecimentos como sendo acentuadamente necessários para que o profissional que ensina ginástica coletiva no segmento *Fitness* possa atuar adequadamente.

Vejamos alguns desses relatos:

“(...) conhecer a anatomia a biomecânica, conhecer a execução correta dos exercícios e as possíveis incorreções perigosas. (...) anatomia, biomecânica, um pouco da fisiologia, obviamente tudo direcionado para o treinamento” (PFE1).

“Ele precisa ter uma boa execução física, o que demanda conhecimento em cinesiologia, em anatomia” (PEF2).

“(...) conhecimento específico de cada atividade que ele vai desenvolver. Metodologia coreográfica, musicalidade, fisiologia, planejamento e periodização das aulas” (PFE4).

Foi possível perceber que as disciplinas ligadas ao que denominamos ciências biológicas ou biodinâmica do movimento humano foram as que mais apareceram nas vozes dos PFEs. Quando questionados a esse respeito, os PPs responderam na mesma direção.

Parece que para os profissionais que atuam com ginástica coletiva, ter o domínio desses conhecimentos os torna mais aptos a ensinarem. Atentemos para o que dizem alguns deles:

“Conhecimento de fisiologia, conhecimento de biomecânica. Eu acho que é importante ter esse tipo de conhecimento porque afinal de contas você vai trabalhar com o corpo humano. (...) eu tenho que conhecer biomecânica para saber como é a mecânica do movimento. Eu acho que você tem ter conhecimento entre a pessoa, você tem que conhecer fisiologia, biomecânica” (PP5).

“(...) de fisiologia. De como o corpo funciona. De como o corpo responde de acordo com alguns tipos de exercício” (PP1).

“(...) por trás tem toda uma biomecânica. Tem toda uma anatomia. Uma série de coisas que a gente supõe que a pessoa que queira dar essa aula, também já está inserida nesse processo de saúde (...)” (PP2).

“(...) fisiologia tem que conhecer sempre, teoria do treinamento é fundamental” (PP3).

“Conhecimento de fisiologia, conhecimento de biomecânica. Eu acho que é importante ter esse tipo de conhecimento porque afinal de contas você vai trabalhar com o corpo humano. (...) Como é fisiologicamente uma aula aeróbica. Se eu for trabalhar uma ginástica mais localizada e eu quero dar ênfase em um determinado grupo muscular, eu tenho que conhecer biomecânica para saber como é a mecânica do movimento” (PP4).

De maneira geral, os conhecimentos apontados por ambos os grupos não diferem entre si, nem mesmo quanto à escassa literatura que discute essas questões.

A forma como PFEs e PPs responderam aponta para o primeiro conjunto de competências e habilidades propostas do parecer 58/2004, que diz respeito ao domínio de diferentes conhecimentos na área da Educação Física, entre eles, os de dimensão conceitual (BRASIL, 2004a)

Instituições norte-americanas de formação de profissionais no segmento de *Fitness*, como o *American Council on Exercise* (ACE), afirmam que o profissional habilitado ao exercício da ginástica coletiva deve saber demonstrar seus conhecimentos referentes à “Ciência do Exercício”, ou seja, conhecer os fundamentos da fisiologia, anatomia músculo-esquelética e neuromuscular, metabolismo cardiorrespiratório, cinesiologia, fatores psicológicos que influenciam a adesão ao exercício e conceitos básicos de nutrição (COTON, 1996).

A preocupação com o domínio desses conhecimentos não tem sido exclusivamente do profissional que atua no segmento *Fitness*. Prova disso são as pesquisas internacionais realizadas com profissionais responsáveis pela gestão e contratação pessoal em redes de academias e hotéis, que também ressaltou tais

aspectos (CHANG; KIM, 2003; KAUSTELIOS, 2003; VIALLO; CAMY; COLLINS, 2003).

No entendimento de Soriano (2003), o fato da Educação Física estar também inserida na área da saúde corrobora para que seus membros elejam os conhecimentos biológicos como essenciais à sua atuação. Para Batista (2008), esses conhecimentos estão na base da profissão Educação Física e são aqueles mais socializados durante a formação profissional.

Outros conhecimentos também foram citados. Os participantes relataram ser importante conhecer substancialmente sobre aprendizagem motora, didática e música, aproximando-se da ideia da dimensão de conhecimento procedimental adotada por Feitosa (2002) e Feitosa e Nascimento (2003).

Vejamos como esses dados aparecem:

“Você precisa ter um sólido conhecimento de aprendizagem motora. Saber o que é *feedback* corretivo, valorativo, neutro. (...) Tem que conhecer de técnicas de motivação. Você tem que conhecer muito de didática. Didática é básico!. Você tem que ter um sólido conhecimento de pedagogia (...) Porque, para mim, isso tudo são os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem. Isso é da área da pedagogia” (PFE3).

“Metodologia coreográfica. Musicalidade. (...) ele tem que pensar nesses conhecimentos técnicos de plano de aula, planejamento e periodização (...) Esse conhecimento de progressão pedagógica, de progressão de cada exercício do mais fácil para o mais difícil, são os conhecimentos específicos (...) conhecimento para modificar os exercícios de acordo com a população, o público que esta na sala de aula” (PFE4).

“(...) a musicalidade também eu acho fundamental porque se você avaliar, quase tudo do fitness e colado na música. (...) a musicalidade, montar o treino. Juntar isso com uma música bacana. A didática. A forma como você vai conduzir” (PP2).

“Dependendo da modalidade, questões de musicalidade, ritmo, também são importantes” (PP3).

Diante desses aspectos, reconhecemos PFEs e PPs pontuaram os vários tipos de conhecimentos utilizados na atuação ligada à ginástica coletiva. Embora, deem mais valor ao conhecimento conceitual, explicaram como desenvolvem suas práticas apontando para os conhecimentos procedimentais.

Isso pareceu evidente quando PFEs e PPs descreveram a funcionalidade dos conhecimentos descritos. Vejamos como esses dois participantes apontam essas características:

“Porque são eles que fundamentam a qualidade do trabalho que ele vai entregar” (PFE4).

“Para que a gente possa direcionar os treinos de academia, os treinos da ginástica para o benefício do aluno. É mais do que a gente só coreografar uma determinada aula e aplicar sem ter um conhecimento para o que aquilo está servindo, e, no que aquilo vai ajudar o aluno ou não. Se vai estar dentro do objetivo do aluno” (PP1).

Em relação ao conhecimento contextual, PPs e PFEs ressaltaram a organização do espaço de aula, o conhecimento acerca dos alunos/clientes e suas expectativas, além do conhecimento sobre o segmento *Fitness* como um todo.

Vejamos algumas afirmações:

“(...) ele deve levar em consideração o espaço que ele tem, por exemplo, se todos os alunos conseguem visualizar ele. Como está a distribuição?” (PP5).

“o que eu acredito é que para trabalhar em grupo, antes de mais nada, você tem que conhecer exatamente cada uma das pessoas que estão ali com você, para daí você poder ensinar. (...) E você, professor, só consegue ensinar alguém quando você conhece essa pessoa e sabe exatamente o que ela espera (PFE5)

(...) o cara precisa ter consciência de que é uma área em franca expansão, em franco crescimento. É uma área que não é estática, ela é absolutamente dinâmica. (...) se esse professor ele não estiver preparado para essa demanda tão exigente, ele está completamente fora do mercado (PFE2).

Esses dados também foram encontrados na pesquisa de Batista (2008) em que os participantes indicaram elementos ligados ao segmento, o local em que a aula acontecia (academias, ginásios, hotéis, *spas*, por exemplo) e aos objetivos dos alunos. Os dados de Rosado et al (2014) também apontaram para esse tipo de conhecimento em relação ao saber sobre o espaço, sobre o local de trabalho, sobre os alunos/clientes e o segmento como informações importantes para o planejamento da prática profissional.

Diante das informações apresentadas quanto aos conhecimentos contextuais, procedimentais, e conceituais, além do valor que PPs e PFEs dão a esse último conhecimento citado, a questão que nos interessa analisar é: será que esses conhecimentos são suficientes para responder às demandas da atuação ligada à ginástica coletiva?

Para Soriano (2003, 2009), quando o grupo profissional da Educação Física assinala os conhecimentos de natureza biológica, o faz não só indicando os

fundamentos da atividade profissional, mas indicam uma tentativa de aproximar-se à base de conhecimentos de profissões mais respeitadas e reconhecidas socialmente. Como exemplo, aparecem profissões como a fisioterapia e a medicina, que parecem utilizar-se de uma relação interpessoal diferente das previstas na prática profissional da Educação Física.

Na perspectiva da autora, esse valor dado ao conhecimento de natureza biológica é uma herança histórica de diferenciação entre a formação artesanal e a formação profissional. Pois, nesse segundo modelo, as profissões cujo conhecimento está voltado às ciências biológicas, apresentam maior *status* e poder institucional (SORIANO, 2009).

Isso parece ser evidenciado quando retomamos informações voltadas à produção acadêmica da Educação Física, e, o quanto os currículos de formação profissional assinalam para esse tipo de conhecimento (SORIANO, 2003, 2009).

Os dados apresentados por PFEs e PPs indicaram que a valorização desse conhecimento parece não ser suficiente para explicar as reais demandas da atuação profissional ligada à ginástica coletiva. Esses resultados corroboram com Nunes, Santos e Votrê (2012) que indicam quão desafiador é para a formação do bacharelado uma didática, um estudo de procedimentos relativos à como se dá o ensinar fora do contexto escolar.

Assim, as percepções de conhecimentos podem estar ligadas a um tipo de saber que Tardif (2000, 2013) classifica como de formação profissional, embora esses profissionais deem mais valor a prática que a formação inicial. Da mesma forma, ao considerarem a importância do conhecimento ligado à didática ou ao processo de levar o aluno a aprender o que estão ensinando, os PPs e PFEs destacaram o que poderia ser entendido como relacionados com o conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou, o que Shulman (1987) indicou buscando unir a matéria e a pedagogia, apontando para a transformação de teorias em algo ensinável e compreensível.

Ainda que reconheçamos que as contribuições vindas de Tardif e Shulman estejam fortemente vinculadas ao tempo e espaço escolar, entendemos que algumas premissas defendidas por eles mereçam reflexão no campo extraescolar tanto pela temporalidade, o valor da experiência e do conhecimento que os professores possuem dos conteúdos de ensino, e, o modo como estes os transformam em ações que promovam aprendizagem significativa (TARDIF, 2000).

Para Batista (2008), não basta saber sobre os conhecimentos que fundamentam a atividade profissional, mas torna-se necessário apontar para o conteúdo de maneira compreensível a todos os alunos. No entendimento da autora, é desta maneira que os profissionais organizam o seu ensino e buscam o constante sucesso dos seus alunos/clientes. Portanto, ao lidar com os tipos de conhecimentos o profissional vivencia experiências que o permitem (re) significar os seus saberes.

Essa perspectiva ficou evidente quando apresentamos para como os PPs assinalaram a importância dos conhecimentos conceituais e procedimentais em sua própria formação inicial e atuação profissional, indicando que esses conhecimentos foram testados pelas experiências do dia a dia.

Vejamos a seguir:

“A gente aprende o básico na faculdade, mas no dia a dia é que a gente vai aprimorando, vendo o que cabe melhor e onde” (PP1).

“(...) eu acho que isso foi muito importante para mim, a musicalidade, montar o treino, juntar isso com uma música bacana, a didática, a forma como você vai conduzir. Para mim isso foi muito, muito importante. E eu acredito que só com os conhecimentos da faculdade seria difícil eu ter ficado nessa área” (PP2).

Esses são, pois, aspectos importantes e necessários que poderão contribuir para as discussões sobre os conhecimentos e competências dos graduados em Educação Física. No nosso entendimento, o fato dos profissionais apontarem os conhecimentos procedimentais ao sinalizarem sua própria atuação, parece confirmar a mobilização tanto desse último conhecimento, quanto do conhecimento conceitual, como ferramentas na atuação ligadas à ginástica coletiva (SORIANO; WINTERSTEIN, 2006).

Outro aspecto ressaltado, nessas últimas falas, corrobora com os teóricos que foram apresentados na revisão de literatura quanto aos modelos de formação profissional e as *idades da profissão* (RUGIU, 1999; TARDIF, 2013). Parece haver indícios que PP1 e PP2, atribuíram à prática profissional finalidades formativas, reforçando aspectos voltados à *idade do ofício*.

Quando nos referimos às habilidades, já destacamos o aspecto intrínseco que existe com um “saber-fazer” e, também, sua relação com a solução de problemas no campo do bacharelado em Educação Física. Elementos voltados aos processos de planejamento, de comunicação, de avaliação, de incentivação e gestão apareceram

ligadas às situações de aprendizagem e as experiências ao longo da carreira também são mencionados (FEITOSA; NASCIMENTO, 2003).

Tão importante quanto os conhecimentos acerca da especificidade de suas atuações, o desenvolvimento de habilidades também ganhou destaque nas vozes dos participantes deste estudo. Parte do que encontramos vai ao encontro daquilo que a literatura já vem destacando, isto é, dos procedimentos relacionados com o ensino e a da aprendizagem das diversas modalidades de ginástica coletiva.

Ao questionarmos os participantes sobre quais seriam as habilidades desejáveis para o profissional da ginástica coletiva, os PPEs destacaram o domínio técnico da execução dos movimentos, os procedimentos de ouvir e coreografar sequências de movimentos de forma adequada e sincrônica, comunicar corretamente o que se quer ensinar de forma clara, fornecer correções adequadas, incentivar os alunos, planejar e gerir a aula.

Eis alguns relatos:

“(...) as habilidades motoras da execução, da boa execução das coisas. (...) A base do ensino é a execução. (...) A gente dava aula de frente para os alunos, o que significa, por exemplo, que você tem que saber executar o exercício para demonstrar invertidos. Você começar com o braço esquerdo quando você quer que eles comecem com o direito. Então, isso é uma habilidade. (...) As habilidades de boa comunicação em grupo. (...) Observar quem está demonstrando algum cansaço fora do normal” (PFE1).

“Ele (o professor) precisa ter domínio de lateralidade (ensinar de maneira “espelhada”) (...) a maioria das atividades grupais utilizam a música e os movimentos são sincronizados com ela. Se o professor não consegue ouvir uma música, ele não consegue sincronizar movimento. Ele perde a condução da aula e esta fica perdida. Ou seja, a atividade coreografada perde a essência dela. Então, ele precisa da execução física. O professor é um grande modelo. Ele é um grande referencial do aluno. (...) A comunicação se faz frente a frente e não de costas” (PFE2).

“(...) essas habilidades, saber demonstrar, saber corrigir, saber auxiliar. (...) Para fazer as adequações com um forte componente de expressão corporal e aqui um aspecto muito interessante é o aspecto de comunicação e expressão” (PFE3).

“(...) Você tem que pelo menos ter uma consciência do seu corpo. O que você pode fazer, o que você não consegue fazer e o que você quer fazer. (...) Tem a habilidade conversação. A habilidade de você conversar com as pessoas. (...) Habilidade de negociação: Todo profissional sabe negociar o seu valor hora/aula? Por que não sabe? Porque não tem habilidade de conversa (PFE5).

Já os PPs destacaram o papel da comunicação na liderança de uma atividade. Parte deles associaram essas habilidades a uma postura que o profissional deve apresentar diante dos grupos de alunos/clientes com os quais se relaciona ao ensinar. O domínio da execução também foi destacado por eles.

Vejamos:

“(...) liderar a turma, de animar uma turma. Porque o professor de ginástica de academia ele tem que ser líder daquela turma. Tem que saber animar o pessoal” (PP1).

“(...) Não tem como você propor uma coisa que você não saiba fazer, então, a habilidade para cada modalidade que você assume, de certa forma você tem que dominar. Se você vai ministrar uma aula que você não consegue fazer, você tem dificuldade. Uma aula de *step* que você tem dificuldade de subir e descer do *step*, tem dificuldade de juntar um movimento de L com 3 joelhos. Você não tem nunca como assumir uma aula dessas” (PP2).

“A aula tem que ser planejada com antecedência. (...) ele tem que ser comunicativo. Ele tem que ter uma boa entonação de voz. Eu acredito que ele deva saber selecionar as músicas, deve levar em consideração o BPM da música. (...) Se ele vai dar uma aula espelhada, importante ele sempre iniciar pela esquerda não pela direita. Ficar consciente que a esquerda dele é a direita do aluno (PP5).

Os estudos que levantamos sobre as habilidades necessárias a um profissional também apontaram para aspectos semelhantes aos encontrados (BATISTA, 2008; FEITOSA; NASCIMENTO, 2003). Entretanto, estes estudos partem de várias atividades profissionais no campo da Educação Física, não especificamente as demandas do segmento *Fitness*. Quando nos voltamos para os manuais utilizados em propostas de formação extracurricular, isto é, aquelas que ocorrem fora da universidade, tais habilidades são citadas.

O manual da ACE (COTON, 1996), por exemplo, elenca um conjunto de habilidades: comunicação, ensino e gestão da classe, musicalidade, entre outras. Assinalam, ainda, a determinação de diferentes “Programas de Exercício”, apontando para competências na instrução técnica diante da diversidade do grupo e de seus objetivos, além de um profundo conhecimento rítmico e coreográfico (COTON, 1996).

Em um estudo recente que propôs a construção de um instrumento para analisar a qualificação técnica de profissionais ligados à ginástica coletiva, Campos, Simões e Franco (2016) ressaltaram habilidades voltadas ao domínio na execução, o domínio musical e o planejamento, como características importantes para um

profissional desse segmento. Esses dados também apareceram em outros estudos voltados para as qualificações necessárias para contratação profissional em clubes e academias do segmento *Fitness* na Inglaterra e na China (CHANG; KIM, 2003; LLOYD, 2005).

Os profissionais responsáveis por tais contratações destacaram a importância de ter habilidades e atributos sociais, dentre os quais a comunicação é um elemento fundamental, já que o trabalho, neste contexto, exige muita interação social.

Essa dimensão que relaciona interação e comunicação também foi relatada por alguns dos participantes de ambos os grupos.

Vejamos a seguir:

“As habilidades de boa comunicação em grupo. (...) Observar quem está demonstrando algum cansaço fora do normal” (PFE1).

“Tem a habilidade conversação. A habilidade de você conversar com as pessoas” (PFE5).

“Tem que ser uma pessoa comunicativa. Tem que se expressar bem. Não pode ficar assim, muito com vergonha de se expressar em público. (...) Habilidades de relacionamento com as pessoas. Eu acho que você tem que ter uma capacidade de se relacionar muito grande, porque são várias pessoas em um ambiente diferente” (PP4).

Um dos questionamentos que se fez acerca das habilidades e dos conhecimentos diz respeito aos espaços em que estes deveriam ser apreendidos e desenvolvidos. Há, pois, diferentes opiniões sobre esta questão. Para alguns dos participantes, a formação inicial associada com a prática contribui para o desenvolvimento dessas habilidades.

Como pode ser observado nas falas a seguir:

“Eu acredito que você desenvolve isso na Faculdade, mas muito disto acaba sendo desenvolvida na própria prática. No decorrer da atividade você percebe uma possibilidade diferente daquilo que você aprendeu na Faculdade. De repente, nem todo conhecimento que eu adquiri na faculdade, quando eu levo para prática, ele pode não se aplicar em determinado contexto. Não que ele esteja errado. Então, identificando isso no dia a dia eu acabo me adaptando e isso me auxilia” (PP5).

“A base principal a gente adquire na formação na faculdade, mas a gente aprimora no dia a dia mesmo na vivência. (...) tem um aprimoramento nos cursos de formação que são dados por profissionais de Educação Física especializados. Então, é uma junção” (PP1).

Por outro lado, alguns dos PFEs destacaram escassez dessas habilidades nos cursos de formação inicial. Acredita-se que, no caso desses profissionais, tal posição tenha relações com o momento em que esses realizaram a graduação, considerando que a popularização do movimento *Fitness* possa ser mais recente.

“Essas (habilidades) não são ensinadas, pelo menos na maior parte das faculdades. Essas elas são passadas geralmente na atuação profissional, nos estágios, hoje em dia. Imagino. (...). Nesses cursos extras fora das universidades. De formação, que tem uma carga de atividade prática que é justamente para a pessoa desenvolver essas habilidades motoras. (...) Cursos extras. Cursos extra curriculares como chamam hoje em dia e principalmente na atuação, no estágio. Na atuação na academia” (PFE1).

“Eu acho que acontece mais prática do que teoria. Se você for analisar os cursos que acontecem por aí eu acho que os cursos são muito reprodutores de exercícios. Acho que falta olhar mais a teoria, o porquê fazer e não só fazer nos cursos. Eu vejo mais cursos práticos, mas também vejo profissional procurando mais isso, também. Professores querem mais avaliação de exercícios, de coreografia do que aprender o porquê ou como chegar naquela coreografia” (PFE4).

Essas últimas falas parecem indicar que por um lado, as recomendações das diretrizes nacionais (resoluções, pareceres, recomendações) são parcialmente atendidas (BRASIL, 1987 a, b; 2004, a, b; CONFED, 2002).

Como colocado no início desta dissertação a formação inicial representa uma parte do processo formativo do profissional de ginástica coletiva e não todo o processo. Parte dessa afirmação se dá em função de que os currículos nos cursos de graduação em Educação Física são diversos e nem sempre contemplam disciplinas ligadas a esse segmento. Ou ainda, pouco relacionam os conhecimentos oriundos da prática profissional aos conteúdos programáticos das disciplinas (ANVERSA, 2001; ROSSI, HUNGER, 2008).

A inclusão de disciplinas que estejam diretamente relacionadas com o exercício dessa prática, isto é, o ensino de ginástica coletiva, nem sempre aborda os conteúdos específicos e necessários ao desenvolvimento de tais habilidades (ANVERSA, 2001; ROSSI, HUNGER, 2008).

Ainda que a grande maioria dos cursos de formação tenham as diversas formas de ginásticas presentes em seus currículos, a discussão e o desenvolvimento dessas habilidades acabam por ser pulverizados com a prioridade pelas ginásticas consideradas mais tradicionais, como a artística e a rítmica, ou mesmo a musculação (TOLEDO; PIRES, 2008; PAIXÃO, CUSTÓDIO, BARROSO, 2016).

Finalizando esse eixo, no sentido de caracterizar a atuação profissional no ensino da ginástica coletiva no segmento *Fitness*, questionamos aos participantes sobre as atitudes necessárias à atuação ligada à ginástica de academia. Cabe ressaltar, que embora não haja um consenso acadêmico em relação ao conceito de atitudes, neste estudo o termo está fortemente associado a uma postura profissional, a um ser profissional, a ética, as interações, dentre outras demandas profissionais (CONTRERAS, 2002; BATISTA 2008).

Os PPEs destacaram as atitudes como características individuais marcadas pelo compromisso com a profissão. Esse compromisso tem naturezas diferentes que vão desde o cumprimento de tarefas básicas até a paixão por aquilo que fazem. Esta dimensão extrapola a sala de aula e se expande para o comportamento do profissional em diferentes contextos.

Isso pode ser ratificado pelos relatos dos PFEs a seguir:

“Significa cumprimento de horários, de tarefas básicas tal. A busca de mais conhecimento, de melhoria, de excelência. O tal de estar sempre melhorando naquilo que ele faz. Não estar acomodado” (PFE1).

“(...) ele precisa ser um apaixonado. (...) Em primeiro lugar você precisa amar” (PF2).

“Atitude profissional é o resultado integrado dos seus conhecimentos, das suas habilidades e das suas atitudes. Por isso, eu coloco a atitude profissional como componente maior” (PFE3).

“(...) Atitude para mim, tem que ser profissional, tem que estar engajado, tem que estar comprometido. Tem que entender que ele está lá por causa do cliente. Ele tem que estar comprometido com a empresa. Botar mais alunos na sala de aula, reter esses alunos na sala de aula, conquistar novos alunos. Não é só dentro da sala de aula, é fora é durante a sala de aula” (PFE4).

“Você precisa ter disposição e vontade de se atualizar permanentemente e de crescer” (PFE2).

Para os PPs, as atitudes estão relacionadas ao respeito aos alunos, à empatia, à forma de se portar nas aulas, à atualização e à ética.

Os relatos abaixo apontam para esses aspectos:

“(...) ele precisa ser agregador, empático. (...) Você quer ser um bom professor? Você tem que procurar, se atualizar” (PP3).

“(...) um ponto muito importante é você ter respeito. Como eu me coloco diante dos meus alunos, o assunto que eu abordo com eles e como eu

abordo (...) eu acho que com educação a gente consegue conquistar todos os alunos mesmo e é outro ponto fundamental do nosso trabalho” (PP5).

“O professor tem que ser muito dinâmico e ao mesmo tempo ele tem que ser muito ético”(PP1).

“Primeiramente, você tem que ser carismático (PP4).

Ainda sobre como as atitudes aparecem nas falas de PPs e PFEs, sobretudo quanto ao reconhecimento do mercado e dos alunos, vejamos as falas a seguir:

“O mercado contrata por conhecimento técnico e habilidade, mas demite por atitude. (...) Agora, bons comportamentos ou atitudes vão fazer com que ele seja indicado para outras academias. Tenha boas referências mais oportunidades no mercado. O próprio aluno quer contratar ele como *personal*, se ele é um professor engajado, motivador, responsável, cumpre suas aulas, não chega lá e dá qualquer aula sem estudar sem planejar” (PFE4).

“Eu acho que quando eu passo esse respeito com meu aluno, eu ganho a confiança dele. E eu realmente entendo isso, que um aluno satisfeito vale por dez, porque, com certeza, vai avisar outro. Vai falar com o outro. Que vai falar para o outro” (PP5).

Podemos observar o quanto essa dimensão de atitudes é valorizada principalmente quando se aponta para a possibilidade de emprego, continuidade na área como *personal trainer*, visibilidade, qualidade da atuação. Características vistas como fundamentais aos profissionais que optam por esse segmento.

A discussão acadêmica sobre a postura profissional no campo da Educação Física tem buscado relacionar o estudo das atitudes ao contexto de trabalho dos profissionais investigados. Nos achados de Batista *et al* (2001) a simpatia, o carisma e a empatia foram as atitudes mais citadas pelos profissionais portugueses do segmento *Fitness*, mediando a relação profissional/aluno e profissional/grupo.

De maneira geral, a literatura tem reforçado o aspecto ético-profissional e o comportamento de engajamento com a profissão. Apontando para a preparação profissional, Freire, Verenguer e Reis (2002, p.46) pontuaram a importância de se pensar a formação profissional para além das dimensões conceitual e procedimental. Segundo as autoras, tão importante quanto essas dimensões, está “um saber ser, apresentando atitudes e valores que caracterizem uma ação ética” e destacam a importância de o profissional lutar pelo desenvolvimento da profissão, levar os seus serviços a todos sem discriminação e visar o bem-estar de seus clientes.

Tais aspectos foram relatados pelos participantes dessa investigação. O espaço de aprendizagem e desenvolvimento dessa dimensão está representado pela formação inicial e pela prática profissional.

Em síntese, quando apontamos para os conhecimentos necessários a atuação ligada a ginástica coletiva, PFEs e PPs elencaram o conhecimento conceitual como o mais importante. Para eles as disciplinas de natureza biológica parecem ser a base de conhecimentos que orientam o agir profissional na atuação ligada à ginástica coletiva.

Em seguida, indicaram o conhecimento procedimental, destacando os saberes ligados à metodologia coreográfica, a periodização, musicalidade, técnicas de motivacionais, progressão pedagógica, orientando o planejamento e execução dessa atuação. E por fim, indicaram o conhecimento contextual, ligado as características dos alunos/clientes, do ambiente do trabalho e do segmento *Fitness*.

Em relação às habilidades necessárias a atuação ligada a ginástica coletiva, PFEs e PPs destacaram o domínio sobre o próprio corpo, o planejamento, a correção, a comunicação e demonstração como características fundamentais à sua prática profissional. Cabe destacar, que para os dois grupos profissionais, essas habilidades não foram apreendidas no processo de formação inicial.

Por fim, em relação às atitudes, as falas de PFEs e PPs apontaram para um comprometimento ligado aos alunos/clientes e a empresa em que desenvolvem sua atuação profissional, valorizando características como o engajamento, a motivação, a responsabilidade profissional.

A seguir, exploraremos as percepções voltadas aos desafios oriundos dessa atuação profissional ligada à ginástica coletiva.

5.3 Quanto aos desafios ligados à ginástica coletiva

Como demonstrado anteriormente, o segmento *Fitness* abarca uma rede de complexidades que pode ser entendida como uma variável contextual. Ao relacionarmos essa evidência a literatura que fundamenta essa pesquisa, podemos assumir que a estrutura do segmento pode influenciar, em maior ou menor medida, a atuação do profissional, bem como suas percepções acerca dos desafios inerentes à sua atuação profissional.

Assim, essa categoria descreve os desafios que emergiram das informações de PFEs e PPs em duas dimensões. Na primeira, os desafios assinalam à sala de aula, evidenciando a interação entre os profissionais e seus alunos/clientes. Na segunda dimensão, aparecem as percepções de desafios acerca do segmento *Fitness*, do mercado de trabalho e a possível influência destes na atuação profissional.

Apresentaremos a seguir esses dois aspectos em subcategorias nomeadas da seguinte forma: a relação profissional, indivíduo e grupo; e, a perda da popularidade das modalidades de ginástica, a permanência dos alunos e as condições de trabalho.

5.3.1 A relação profissional, indivíduo e grupo

Em relação aos desafios da atuação profissional, PFEs e PPs ressaltaram as interações existentes no contexto da sala de aula. Para nove dos dez participantes, a heterogeneidade dos alunos pareceu ser o principal desafio da atuação ligada à ginástica coletiva. Como exemplo, apresentamos a fala de PFE1 que sintetiza essa percepção marcada pelos dois grupos profissionais:

“(...) o maior desafio é fazer um trabalho ótimo com cada uma das pessoas que está dentro da sala, embora não individualmente” (PFE1).

Ao relatarem esse desafio, PPs e PFEs assinalaram para as características dessa heterogeneidade. Desatacamos as diferenças de natureza biológica, como por exemplo, a composição física, o nível de aptidão ou ainda a habilidade coordenativa dos alunos/clientes. Essa informação pode ser exemplificada pelas falas a seguir:

“(...) um desafio que seja de ordem didática é que na mesma aula você não tenha indivíduos com os mesmo níveis de aptidão física e de desenvolvimento coordenativo” (PFE3).

“(...) chegam alunos muito heterogêneos. Você tem a ratinha de academia, você tem a senhorinha. (...) É realmente entender o grupo heterogêneo que você tem, as necessidades que cada um está buscando para poder dar o seu melhor” (PP3).

Junto a esta percepção aparecem as características ligadas expectativas dos alunos, indicando que a necessidade de avaliar o desejo dos alunos/clientes, parece ser fundamental para a organização da aula de ginástica coletiva, como pontua PFE4:

“Acho que o maior desafio é esse, atender expectativa dos diferentes focos de cliente e necessidades dos clientes. Diferentes níveis de condição física, diferentes níveis de condição de habilidade motora e depois níveis de interesse mesmo. Um quer bater papo, o outro quer suar” (PFE4).

Os participantes também informaram sobre a dificuldade em lidar com as diferentes emoções e sentimentos que mediam o comportamento dos alunos/clientes. As falas de PP2 e PFE5 exemplificam esta afirmação:

“O complicado de você chegar e ter que abraçar uma turma de pessoas completamente diferentes, tanto nos sentimentos, emoções e na parte física em si. Eu acho que esse é o grande desafio de trabalhar com o grupo, com muitas pessoas ao mesmo tempo” (PP2).

“(…) você vai encontrar os obstáculos que são justamente os sentimentos das pessoas. E se você não souber lidar com sentimento de pessoas você não consegue lidar com ginástica grupal” (PFE5).

Os interesses que influenciam os indivíduos as práticas voltadas ao lazer, seja esportiva, de aventura, artística, tem sido temática da literatura. Nos trabalhos sobre atividade física, evidencia-se uma relação positiva entre as expectativas, os objetivos e os anseios dos alunos/clientes em relação à aderência às modalidades ofertadas nas academias de ginástica. Tal relação age fortemente sobre a motivação para participação das aulas (JACKSON, 2010; MARCELINO, 2000; LIZ et al, 2010).

À medida que os dados de PFEs e PPs apontam para essas evidências, reforçam ferramentas como conhecimento contextual e a habilidades de avaliação como importantes para suprir as demandas da atuação ligada à ginástica coletiva.

Além dessas pontuações, PFEs e PPs entenderam como desafiador lidar com as influências dos meios de comunicação sobre as expectativas dos alunos. PFE3 destacou os padrões de estética valorizados pela mídia. PP4, PP5 e PP2 destacaram como as informações advindas dos meios de comunicação podem gerar conflitos em relação às escolhas do professor, o interesse dos alunos, e, até mesmo o reconhecimento social da profissão.

“Existe um forte componente sociocultural a respeito do belo, da bela forma, do corpo bonito, que atinge uma parcela da população e acaba sendo exposta a mídia. (...) E o terceiro é a influência mercadológica da mídia, você está sujeito. É a *internet*, é a revista, é o *Google*, é a televisão. Então, você tem um forte componente. (...) as *blogueiras*? Não estão fazendo sucesso?” (PFE3).

“E outra coisa que você tem que estar atento é a mídia, porque tudo que tem na mídia eles querem” (PP4).

“Outra coisa que conta como desafios, são as tais novas tecnologias, é essa era da internet. Todo mundo assiste um videozinho e acha que entende um pouco. Muitas das vezes a gente encontra uma resistência no próprio aluno, por ele ter buscado uma informação na internet. Frequentemente, acontece que o aluno valoriza mais uma informação da internet, que ele desconhece a procedência, do que a informação que você oferece para ele. (...) Mas esse desafio da tecnologia, ele vem aliado ao desafio de mudar as pessoas e mudar hábitos. Mudar o pensamento das pessoas é muito difícil. (...) essa questão da conscientização e mudar o pensamento do ser humano, de terceiros é algo muito difícil” (PP5).

“O desafio é tentar fazer as pessoas não olharem só os benefícios estéticos. É pensar em longo prazo. É pensar na saúde dele, pensar naquela atividade como prazer, sabe? Mental, emocional. É tudo. Ele tem que estar com uma saúde inteira. Não é só corpo. Não é só estética que deixa a gente bem” (PP2).

Para PP2 e PP5, esse desafio está relacionado à ideia de mudar a mentalidade dos indivíduos acerca das práticas físicas e da aquisição de hábitos saudáveis, como observados nas falas acima.

Por fim, apontamos o depoimento da PFE2, que, ao ressaltar aspectos ligados ao gerenciamento da aula, assinalou a interferência de um determinado tipo de aluno/cliente em sua atuação, e, como o comportamento desse aluno pode influenciar o restante do grupo. Essa última informação, parece associar-se, em alguma medida, aos desafios acerca do reconhecimento do profissional da Educação Física. Vejamos a seguir:

“Os alunos de ginástica, às vezes são maravilhosos, mas às vezes são um castigo. O aluno veterano que é formador de opinião na academia, às vezes inferniza sua vida, porque ele acha que tem condições de dar aula no seu lugar. Ele determina a velocidade da música. Ele determina se vai ter giro ou não. Ou seja, ele comete ingerências atrás de ingerências na condução da aula” (PFE2).

Ao discorrer sobre a docência, Perrenoud (2000, p. 1) afirma que “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”. Esta colocação pode nos encaminhar a algumas reflexões sobre as interações que resultam em ensino e aprendizagem em diversos contextos.

Embora, nas academias de ginástica, o ensino não seja um fim em si mesmo, e, conseqüentemente, possa apresentar características diferentes do contexto escolar, os dados parecem indicar um desafio urgente à atuação do profissional ligado à ginástica coletiva. Nessa demanda é imprescindível que o profissional saiba ajustar as variáveis físicas, emocionais e as expectativas dos alunos para o desenvolvimento do seu trabalho (COTON, 1997; ROSADO et al, 2014).

O fato dos PPs e PFEs terem dado valor a essas características e considerá-las como desafiadoras pode estar associado a uma percepção que considera complexo mobilizar as ferramentas necessárias ao ensino e à aprendizagem. Ainda mais, em um contexto fortemente marcado por um viés econômico, pela prestação de serviços, pela oferta do profissional e a procura dos alunos/clientes (QUELHAS, 2012).

Ao relacionarmos esses achados ao que foi discutido na categoria *quanto conhecimentos, as habilidades e as atitudes*, observamos que PPs e PFEs reconhecem a importância dos conhecimentos procedimentais, das habilidades ligadas ao planejamento, à avaliação como elementos que de alguma maneira pode auxiliá-los a responder as demandas da ligadas as interações que ocorrem na sala de aula (FEITOSA, 2002; FEITOSA; NASCIMENTO, 2003).

No entanto, diferente do professor no contexto escolar, que possui um tempo maior para refletir sobre esses aspectos, criando estratégias que o ajudarão a desenvolver os ajustes pedagógicos ao longo do ano, o profissional de ginástica coletiva dispõe de um tempo menor, pois, os ajustes devem ser realizados naquele momento de aula, para aquele dia e turma heterogênia. Essas características foram ressaltadas na fala de PFE5:

“Primeiro é um desafio. Uma coisa é você passar o ensinamento de um para um, outra coisa é você ter um objetivo uma sala de aula e como meta o maior número de pessoas ao mesmo tempo para você atender em uma hora de aula” (PFE5).

A ideia de urgência cria uma nova demanda. Um planejamento, um estabelecimento de metas, de recursos mobilizados para os ajustes adequados no tempo apropriado. Assim, considerar a diversidade dos indivíduos, suas dificuldades, aspirações e como esses fatores atuam sobre a composição, desenvolvimento e resultado das aulas, aproxima-se ao que Freidson (1998) chama de conhecimento do trabalho. Logo, é, pois, pela interpretação das informações advindas de diversas situações que os profissionais diagnosticam e prescrevem o que necessário para realização do seu agir profissional.

Os conhecimentos do trabalho auxiliam nos diagnósticos para prover prescrição acertada (FREIDSON, 1998). No nosso entendimento, quando PFEs e PPs indicam como é desafiador ajustar as diferenças emocionais, físicas ou comportamentais, reconhecem, que, apesar de fortemente valorizados, os conhecimentos biológicos não são suficientes em si mesmos para responder às complexidades dessa atuação profissional (SORIANO, 2003; VERENGUER, 2003).

Feitosa e Nascimento (2003) propõem, como enfrentamento desses desafios, o desenvolvimento de competências que além do conhecimento contextual e da habilidade de avaliação, fundamentem uma atuação que considere as complexidades do aluno, do grupo e da aula. Essas características parecem presentes quando os PPs e PFEs relatam os desafios das interações na sala de aula.

Assinalamos para a dimensão de atitudes, como mais uma ferramenta que, em alguma medida, pode ser resposta a esses desafios na interação entre profissionais e alunos/clientes. Diversos autores (CONTRERAS, 2002; Perrenoud, 2001) que discutem temas ligados aos profissionais da educação, reportam-se a um conjunto de comportamentos que assinalam um comprometimento com aquilo que o profissional faz, com seu agir. Nessa direção, cabe a esse profissional comprometido com sua prática, avaliar e refletir sobre essas demandas, buscando ofertar uma atividade qualificada.

Quanto aos desafios ligados aos meios de comunicação, entendemos ser necessário pensar sobre autoridade profissional, mais especificamente, aquela ligada à atuação com ginástica coletiva, bem como o seu reconhecimento social (BRASIL, 2004 a; VERENGUER, 2003).

Outra perspectiva que se associa a essa reflexão, está na configuração tanto do segmento *Fitness*, quanto da atuação profissional ligada à ginástica coletiva.

Como colocado na revisão de literatura, há tensões entre os pilares do segmento em que “*Fitness Media*” e “*Fitness Services*” complementam-se e, ao mesmo tempo, competem no atendimento aos consumidores (MAGUIRE, 2008 a, b).

Assim, desde a década de 1960, o aumento das publicações sobre práticas e possibilidades corporais influenciou a expansão do próprio segmento *Fitness*, criando um imaginário sobre quem é o profissional que atua na academia, o que ele tem que fazer, qual deveria ser sua composição física (MAGUIRE, 2008b; VERENGUER, 2003). Diante dessa visibilidade as finalidades do exercício físico e seus fundamentos conceituais e procedimentais, deixaram de ser exclusividade dos (sub) grupos profissionais da Educação Física, e a população passou a ser consciente, ainda que por vias duvidosas, dos recursos que permitem alcançar determinados resultados, ligados principalmente à estética (ANDREASSON, JOHANSON, 2014; MAGUIRE, 2008 a, b).

Para Maguire (2008 a, b), o discurso da saúde, contido nas revistas, nos manuais e vídeos da “*Fitness Media*”, esbarra no dilema da estética, da aparência, da beleza, da jovialidade, uma vez que historicamente aponta para a construção de um estilo de vida e de consumo amplamente divulgados e que possui a potencialidade para formatar um perfil consumidor.

Corroborando com essas evidências, parece que dois aspectos pontuados por Freidson (1998) e Tardif (2013) podem ser ressaltados: o primeiro assinala a ideia de autoridade que, somente os membros de um determinado grupo profissional possuem conhecimentos especializados para realizar algo. O segundo aponta para a perspectiva da autonomia desse determinado grupo profissional (FREIDSON, 1998; TARDIF, 2013).

Diante disso, podemos pensar que a estrutura do segmento, de alguma forma, contribui para que os profissionais considerem desafiador interferir nas informações e expectativas que os alunos/clientes possuem, como colocado por PFE3, PP2, PP4 e PP5.

Em síntese, ao apontarem para os desafios na *relação profissional, indivíduo e grupo*, PFEs e PPs assinalaram a heterogeneidade dos alunos/clientes. Apesar de considerarem a falta de homogeneidade um desafio para atuação com ginástica coletiva, ressaltam que uma atuação qualificada deve considerar as diferenças biopsicossociais dos alunos/clientes.

Nessa categoria dos desafios também pareceu ser importante entender as expectativas dos alunos/clientes, apontando para elementos ligados à construção de um imaginário sobre as práticas dos profissionais e a atividade física.

5.3.2 A perda da popularidade das modalidades de ginástica, a permanência dos alunos e as condições de trabalho

A *Aerobic Dance*, criada por Jackie Sorenson, apresentava sequências de movimentos que uniam exercícios ginásticos e a dança clássica. Para tornar as práticas mais motivadoras, Sorenson acrescentou o componente musical, deixando as aulas simples, eficazes e alegres (CAMPOS, 2015).

Na década de 1980, houve um movimento de popularização do segmento *Fitness* e, desde a década de 2000, o segmento *Fitness* experimenta os efeitos da globalização. Esta última característica aponta para uma contradição: ao mesmo tempo em que há uma padronização das modalidades e das práticas, novas modalidades são criadas e divulgadas, ou ainda, antigas modalidades retornam em uma roupagem diferente (ANDREASSON; JOHANSON, 2014, 2016; CAMPOS, 2015; MAGUIRE, 2008 a).

Esses fatores aparecem nas falas dos PFEs, sendo justificativas para a perda da popularidade da ginástica coletiva. Ao fazer uma leitura temporal sobre esses desafios, PFE1, PFE2, PFE3, consideram que:

“(...) o maior desafio que ele enfrenta é a queda da popularidade das aulas em grupo das academias, vamos dizer assim. Caiu muito, muito, muito hoje”. (PFE1).

“(...) E é por isso que muita gente fala: “poxa, a atividade coletiva vai acabar” (PFE2).

“(...) Existe um movimento hoje, nas academias para manter viva a ginástica, as modalidades coletivas, ginástica em grupo. Não importa o nome. Você ter um grupo de gente fazendo exercício” (PFE3).

Para justificar essa perda de popularidade, os PFEs argumentaram em direção à influência das competições de aeróbica na atuação profissional. Segundo PFE2 e PFE3, os profissionais passaram a propor e a operacionalizar práticas cada vez mais complexas. Entretanto, consideravam apenas questões referentes à

própria habilidade física, e não as características dos alunos/clientes. Essa informação pode ser observada nos depoimentos de PFE3 e PFE2 a seguir:

“(...) é um grande desafio, quando as aulas de grupo apresentam essas características de complexidade. No caso da ginástica aeróbica aconteceu um fenômeno interessantíssimo e muito ruim. A ginástica aeróbica teve muito sucesso, e, continua tendo, a (atividade com ritmos latinos) é a netinha dela (...) na evolução apareceu à coreografia. Por influência do campeonato de aeróbica. As aulas foram se tornando mais complexas e isso espantou a freguesia. Isso aconteceu com o *step*, isso aconteceu com o (atividade com mini trampolim) (...) Esse é um grande desafio. Os professores utilizaram como alternativa para manter a motivação, a complexidade. Só que você tem um constante entra e sai de gente. De ajuste. E o que acontece? De repente o professor ficou com meia dúzia dos mais coordenados” (PFE3).

“Acho que está muito desvirtuado. A ponto de uma pessoa que deseja começar a praticar o *step* não conseguir, de tão complexas que as aulas se transformaram. E além da complexidade, os professores não tem uma metodologia coerente com o que eles propõem como resultado final. A coreografia é difícil, mas os professores não dispõem de métodos adequados de ensino-aprendizagem dessas coreografias. A aula de *step* se transformou em uma tarefa elitizada para poucos, quando na verdade o *step* surgiu com o propósito de melhorar a resistência cardiorrespiratória” (PFE2).

Ainda, pontuando os elementos que contribuíram para a perda da popularidade da ginástica, os PFEs citaram o aumento de investimentos ligados à musculação. Na perspectiva dos PFEs a popularização da prática da musculação, gerou interesse de um público mais abrangente. Para dois PFEs, os ajustes biológicos para esta última prática são menos complexos que os exigidos nas modalidades com música, nas modalidades coletivas que geralmente são coreografadas. Assim, tais diferenças atuaram também sobre a percepção dos resultados dos alunos e, conseqüentemente, sobre a motivação e a aderência a esta prática no segmento *Fitness*. PFE1 e PFE3 expressaram essas ideias:

“A década de 90 foi significativa para isso, começou a mudar rapidamente. Musculação cresceu em importância, mais gente procurando. Mulheres e tal. Cresceu em tamanho dentro das academias. Tinha mais área de ginástica que de musculação. E aí a coisa começou a se inverter. As modalidades foram ficando desgastadas e as pessoas procuraram outras coisas. E depois tem já no final dos anos 90, já nos anos 2000 o treinamento funcional. Que alia as aulas de grupo com o treinamento personalizado. Mas não são grupos tão grandes para poder fazer. Então, surgiram outros interesses” (PFE1).

“O que acontece? Um dos desafios das aulas em grupo é que para muitas pessoas elas não são eficazes. Não vão à aula em grupo porque acham mais eficaz fazer a musculação. Ou fazer uma aula do tipo X (aula de um

sistema padronizado) (...) Numa máquina os resultados são muito mais rápidos. Você fica tentando acertar um passo de aeróbica. Então, isso foi um problema sério em termos de resultado (PFE3).

Para PFE2, a perda da popularidade das modalidades de grupo além de estar atrelada a um maior investimento na musculação, também está associada aos modelos de academias de baixo custo. Vejamos a seguir:

“(...) Ou então: “Eu estou desistindo da aula de ginástica na minha academia. Eu vou ter só aula de musculação”. O que eu acho um suicídio! Mas as pessoas acabam optando por tirar a ginástica coletiva, por minimizar o espaço físico destinado as atividades coletivas. (...) poxa existe alguma contradição, um grande paradoxo. Você vê cada vez mais empresas produzindo marcas. Você vê a (nome de uma academia), que é a grande referência de academias e a *low cost* crescendo, crescendo. Todo mundo copiando esse modelo e a ginástica caindo” (PFE2).

Mesmo não vislumbrando os desafios sob a mesma perspectiva histórica que PFEs, PP1 também reconhece maior investimento em relação à musculação. Vejamos como essa informação aparece:

“Elas (academias) dão mais prioridade para a parte de musculação do que para a parte *Fitness*. (...) As academias investem mais na parte de musculação que na parte *fitness*” (PP1).

Outro desafio relatado pelos PFEs dizia respeito à alta rotatividade dos alunos manifesta na fala de PP3 e PP5:

“Na aula de ginástica, você não tem um grupo fixo. Às vezes você até consegue, com o passar dos meses e anos, desenvolver um ou outro aluno ali que tem certa regularidade” (PP3).

“(...) eu montei a minha aula com a minha turma redondinha que vai lá toda semana fazer aula comigo, e aí naquele dia chegou um aluno novo, iniciante. Uma mulher que nunca subiu no *step*. Então, isso é um desafio e aí a gente sempre trabalha com o Plano B. (...) o meu desafio quando estou planejando essa aula é levar em consideração que eu posso ter um aluno que vai chegar no primeiro dia. Porque se o aluno chegou lá no clube. Ele pagou. Vai subir” (PP5).

PFE3 e PFE4 associaram essa ideia à possibilidade de realização das propostas, assinalando às escolhas didático-pedagógicas dos profissionais à percepção de possibilidades dos alunos/clientes.

Vejamos como isso aparece nos depoimentos a seguir:

“(...) imagine o seguinte, você dar aula de *step* para 30 alunos e na mesma turma ter gente que já faz aula com você. Um entra e sai. Aluno novo”. (...) Esse é um grande desafio. Os professores utilizaram como alternativa para manter a motivação a complexidade, só que você tem um constante entra e sai de gente. De ajuste. E o que aconteceu? De repente um professor ficou com meia dúzia dos mais coordenados (PFE3).

“Acho que o maior desafio é dar uma aula mais inclusiva que excludente. Porque se ele for dar uma aula que cada vez é para menos alunos, a tendência é de essa aula acabar. É sair da grade. Então, ele tem que fazer a aula mais inclusiva do que excludente. Você tem que ter vontade de entrar: “Eu consigo, eu posso fazer isso”” (PFE4).

PP2 destacou a influência de como as academias oferecem as práticas, apontando para as promoções. No entendimento dessa participante essa possibilidade dificulta tanto a percepção de realização dos alunos, quanto à avaliação dos profissionais quanto ao desenvolvimento dos clientes. Vejamos a seguir:

“Às vezes ele desenvolveu muito. Ele desenvolveu habilidade, ele desenvolveu condicionamento. Ele conseguiu tantas coisas bacanas. Você fala, mas não tem como provar isso de uma forma. (...) E como existe uma grade muito aberta na academia é difícil o aluno que vai sempre para aquele determinado horário. Para aquela aula, daquele jeito. Então, você fazia o teste e o aluno não estava. De repente ele mudou de horário. Mudou de turma. Mudou de aula. (...) Então, isso foi uma dificuldade para mim. (...) Esse planos, pacotes quando faz tudo. Não, vem fazer” (PP2).

Ainda acerca da rotatividade, PP3 e PP5 assinalaram as épocas do ano em que a presença dos alunos/clientes é mais frequente. Para PP3 e PP5 esse desafio também está associado à adesão às aulas ofertadas pelo profissional. Esses aspectos podem ser observados nas falas a seguir:

“Agora no começo do ano você tem um milhão de pessoas que comeram demais. (...) O problema é que você sabe que o cara vai fazer alguma aula e nunca mais vai voltar na vida, mas você é a oportunidade dele voltar uma segunda. Então, você também tem que pensar nisso, dar o seu melhor” (PP3).

“(...) só que esse aluno vai lá porque é verão e aí o meu desafio é no inverno. Quando está frio fazer com que esse aluno continue indo. Como que eu consigo fazer com que esse aluno continue frequentando a minha aula?” (PP5).

Os desafios relacionados à perda da popularidade das modalidades de ginástica e à retenção dos alunos/clientes apontam para uma discussão sobre as

exigências do segmento, entre elas, aulas que reúnam uma quantidade razoável de alunos. E, ainda a capacidade do profissional ser um agregador, capacidade que atua sobre a motivação e fidelização dos alunos/clientes.

Em alguns estudos, isso parece garantir a estabilidade dos profissionais de academia e a permanência da modalidade no quadro de atividades propostas pela academia (FURTADO, 2007; QUELHAS, 2012). Tais características podem exemplificar aquilo que Rugiu (1998) aponta como sobrevivência desses profissionais e a continuidade na carreira.

Outro fator que chama atenção é como a atuação profissional foi marcada pelas competições, pela complexidade das propostas e como essas decisões didático-pedagógicas atuaram em um efeito negativo, contrário ao que pretendia-se para o segmento. Ao invés de motivar os alunos/clientes, acabou por esvaziar a aula, comprometer a retenção, a adesão, tornando-se um desafio à sobrevivência do profissional no mercado das academias.

Tais aspectos nos levam a pensar mais uma vez tanto nos conhecimentos procedimentais postos (ou não) na formação desses profissionais, quanto em como a ideia do aprender fazendo pode imprimir marcas acerca do agir de um grupo profissional.

Quando apontamos para as competências apresentadas por Feitosa e Nascimento (2003), indicadas como ferramentas ligadas à demanda de permanência nesse ambiente profissional, assinalamos dos profissionais: PP5 indicou como mobiliza seu conhecimento procedimental, por meio da habilidade de planejar duas aulas diferentes, considerando a vinda de alunos iniciantes. E, PP3 assinala como seu comprometimento atua sobre a retenção dos alunos.

Assim, embora esses resultados sejam percepções sobre os desafios do segmento, PPs também indicam como lidam com os diferentes desafios ligados às demandas que lhes são apresentadas.

Em relação a como os alunos perceberem os resultados da sua prática, o alcance de objetivos e expectativas. Isso vem sendo encontrado nos estudos sobre os profissionais e alunos/clientes de *Fitness*. Campos (2015), Franco (2009), Simões, Franco e Rodrigues (2008) têm relacionado esses fatores à fidelização dos alunos ao profissional, à aula ou a academia de ginástica. Para esses autores não só a percepção de realização atua sobre a adesão, mas também os *feedbacks* que o

profissional oferta durante o desenvolvimento da atividade ligada à ginástica coletiva.

Quanto às condições de trabalho relatadas por PFEs e PPs, as temáticas dizem respeito à garantia de direitos trabalhistas, ao salário dos profissionais de ginástica, comparando-o com o ofertado aos *personal trainers*, e, o desgaste físico decorrente da quantidade e qualidade do trabalho.

Observemos o que os profissionais apontam:

“Quantas e quantas academias trabalham com os professores em situação irregular, ou seja, sem registro, sem vínculo CLT. Sem registro, sem garantias profissionais e isso é inadmissível! (...) Ele precisa recolher um fundo de garantia e precisa ter essas coisas normais que todo cidadão busca em todo setor profissional. (...) é importante ter formalidade nos vínculos profissionais (...) Ele (dono da academia) tem dificuldade na contratação e no recrutamento dos professores, mas ele paga um valor hora/aula que não tem condição. Ele não registra. Esse professor não tem um décimo terceiro, não tem férias, não tem nada. Muito difícil” (PFE2).

“(...) tem uma remuneração muito inferior a do *personal trainer*. Tem desgaste físico, todo mundo tem sequela. É na cervical, é na lombar nos dois joelhos, artrose nos tornozelos. Coisas assim de excesso de dar aula de coletiva” (PFE4).

“Eu acho que é a questão de salários baixos. Eu acho que isso primeiro. A quantidade de aulas exorbitantes que você tem que dar para conseguir um salário razoavelmente bom” (PP4).

“(...) desgaste corporal do *Fitness* que é muito grande. (...) Acho que o desgaste vocal, corporal que é intenso e às vezes pode ser um fator que desmotive. Que seja negativo” (PP2).

Muitos são os desafios que cercam os profissionais de ginástica coletiva inseridos no contexto das academias, e os desafios listados nestes resultados corroboram com os que já foram encontrados na literatura brasileira e internacional (ANDREASSON; JOHANSSON, 2015; FURTADO, 2007; MENDES, 2010; QUELHAS, 2012).

Ao relacionarmos esses resultados a literatura, situamos historicamente essa discussão, compreendendo que as condições trabalhistas apresentadas resultam de uma política econômica neoliberal que associou-se a esse mercado de trabalho desde a década de 1990 (FURTADO, 2009; MENDES, 2010; QUELHAS, 2012).

Assim, o segmento *Fitness* incorporou essa política, com medidas, tais como, a precarização profissional, a terceirização da mão-de-obra, a negociação salários, informalidades nos vínculos e direitos trabalhistas que são negociados diretamente

com os funcionários, e, incentivados pelas associações dominadas por empresários que de fato não possuem um conhecimento acerca dessa atuação profissional (FURTADO, 2009; QUELHAS, 2012; GOMES; CHAGAS; MASCARENHAS, 2010; FURTADO, 2007; MENDES, 2010; PASQUALI; NITERÓI; MASCARENHAS, 2011; PINHEIRO; PINHEIRO, 2006; QUELHAS, 2011, 2012).

Como já anunciados, os mecanismos de enfrentamento desses desafios têm apontado para uma organização profissional que sustente os interesses dos profissionais nesses espaços (FURTADO, 2009; MENDES, 2010; QUELHAS, 2012). Isso também assinala uma formação que seja capaz de apresentar aos estudantes, não só o conhecimento técnico-científico, mas um conhecimento contextual, parte fundamental da construção de convicções acerca da atuação profissional (FEITOSA; NASCIMENTO, 2003; FREIRE; VERENGUER; REIS, 2002; SORIANO, 2003, 2009).

Por fim, quando retomamos o referencial que norteia essa pesquisa, marcamos a ideia de que ao julgar sua capacidade de atuar com ginástica coletiva, os profissionais também apontam para como vislumbram os desafios dessa atuação. O senso de autoeficácia e sua robustez é uma importante variável para assinalar a maneira como o profissional interpreta as demandas da sua atuação. O que pode influenciar, em alguma medida, a maneira como esse profissional responde (ou não) a determinados desafios do segmento, das aulas, da relação com seus alunos/clientes.

Como visto nesses resultados, mesmo pontuando os desafios, os profissionais não percebem-se incapazes de organizar e executar sua atuação profissional. Assim, parece que os desafios apresentados não são percebidos como impeditivos do agir profissional esperado para o segmento *Fitness*.

Logo, as evidências ligadas à perda da popularidade da ginástica, comprometendo os investimentos para esta atuação, a preocupação com a rotatividade dos alunos, bem como as condições de trabalho no mercado das academias, nos instigam, mais uma vez, a explorar como se desenvolvem as crenças de autoeficácia dos profissionais que atuam com ginástica coletiva.

Temática esta que será abordada na próxima categoria a seguir.

5.4 Quanto às Crenças de Autoeficácia para atuação ligada à ginástica coletiva (PPs)

Nesse grande temática apresentamos e discutimos como os PPs avaliram a capacidade de atuar no segmento *Fitness*, considerando as experiências de atuação, o comportamento da crença ao longo do desenvolvimento da carreira e as fontes de informação na construção dessa crença. Estes aspectos serão expostos em duas categorias: a primeira diz respeito à percepção acerca do senso de autoeficácia e sua robustez, bem como às fontes de informação interpretadas como relevantes para construção, fortalecimento, enfraquecimento ou manutenção da crença. A segunda diz respeito à percepção que a autoeficácia oscila em dadas situações ou demandas na atuação ligada à ginástica de academia.

5.4.1 Crenças de autoeficácia para atuação ligada à ginástica de coletiva e suas fontes de informação

Como ressaltado na revisão de literatura, as crenças de autoeficácia possuem natureza e estrutura multifacetada. Ao falar sobre isso, Bandura (1997) adverte que as demandas ligadas a determinados comportamentos são constituídas por diferentes estruturas de conhecimentos e habilidades que auxiliam os indivíduos a julgar as capacidades para realizar determinadas ações.

Nas pesquisas que utilizaram escalas psicométricas para avaliar as percepções dos indivíduos quanto suas capacidades, a autoeficácia pode ser avaliada sob três dimensões: força, nível e generalidade (BANDURA, 1997, 2006).

A dimensão força aponta para a intensidade da percepção relativa à capacidade de organizar e de executar cursos de ação em uma dada tarefa específica considerando desafios progressivos. O indivíduo julga-se muito, pouco ou moderadamente confiante sobre sua capacidade, chegando, até mesmo, a quantificar sua percepção (BANDURA, 2006).

Como exemplo, para o contexto ligado à ginástica de academia, um instrumento psicométrico poderia conter as questões: o quanto você se percebe capaz de dar aulas para uma turma em que alunos/clientes tenham diferentes expectativas? Ou, o quanto você se percebe capaz de dar aulas para alunos/clientes com diferentes níveis de habilidade motora?

Na dimensão generalidade, incluem-se várias esferas de um mesmo domínio, como se uma determinada convicção em organizar e realizar um comportamento se estendesse a tantos outros domínios (DANTAS; GUERREIRO-CASANOVA; AZZI,

2012).

Bandura (1997) ressalta o papel da fonte de experiência direta como principal promotora da generalização da crença. Quando aproximamos essa ideia ao segmento estudado, consideramos que, um indivíduo muito confiante em sua capacidade de ensinar *step*, pode também, ter confiança para ministrar aulas de *cycle*, de *jump*, de *zumba*. Ou ainda, um profissional que atua com ginástica coletiva pode ter confiança para trabalhar como *personal trainer*, *Fitness coaching*, ou instrutor de musculação. É como se a crença ligada à atuação com ginástica coletiva fosse expandida a outras modalidades que compõem as demandas do segmento *Fitness* (ou não).

Já a dimensão nível refere-se à progressiva complexidade de uma mesma tarefa e de como o indivíduo percebe e coloca-se diante dessa complexidade (BANDURA, 1997, 2006). Como exemplo, criado para o contexto ligado à atuação com ginástica coletiva, apresentamos algumas questões: o quanto você se percebe capaz de dar aulas para uma turma com alguns alunos/clientes com habilidades coordenativas menos desenvolvidas? Ou, o quanto você se percebe capaz de dar aulas para uma turma inteira com habilidades coordenativas menos desenvolvidas?

Nesse exemplo, o nível de complexidade da tarefa muda. Uma coisa é o profissional autoavaliar-se capaz de organizar sua aula e executá-la considerando todo um grupo de alunos descoordenados. Outra coisa é o profissional compreender-se capaz de organizar sua aula e executá-la considerando que sua turma é heterogênea. Ou seja, existe uma mescla de alunos/clientes com diferentes níveis de habilidade coordenativa que necessitam ser contemplados pela proposta da aula.

Diante desses aspectos teóricos, ressaltamos a evidência da dimensão força nos dados a seguir.

Quando apontamos para os dados oriundos dos PPs, descrevemos que eles relataram uma percepção de autoeficácia para atuação ligada à ginástica coletiva, moderada e/ ou robusta. Isso parece evidente quando esses profissionais pontuam numericamente quanto sentem-se confiantes para ensinar ginástica coletiva.

Vejamos como isso aparece em algumas falas:

“Eu assumi as coisas que eu acho que eu estou preparada para fazer com eles, e aí eu garanto uns nove. (...) Eu sinto que eu consigo dar conta. (...)

Que eu consigo administrar. Eu acabo me sentindo confiante para chegar lá e fazer” (PP2).

“Acho que oito. Eu acredito assim, eu estudo muito, eu me preparo muito para levar meu conhecimento para os alunos. (...) eu preciso estar muito confiante do que estou fazendo para que eu possa passar essa confiança para os alunos” (PP1).

“Sem modéstia eu daria um nove para mim. (...) Eu acho que é uma coisa tão natural para mim, a ginástica. Que ensinar para mim não é difícil (PP4).

“Sete. (...) eu me sinto completamente seguro e a vontade no *step* (...)” (PP5).

“Eu me daria uns oito, nove. (...) Eu me sinto seguro com relação aquilo que eu faço (...)” (PP3).

Na análise dos dados, a força da autoeficácia estava intensamente associada a um sentimento de realização, apontando para a segurança no conhecimento e nas habilidades relativas à modalidade ministrada. Esses dados corroboram com a literatura sobre a autoeficácia docente, evidenciando que geralmente, os professores consideram-se moderadamente ou fortemente capazes de organizar e realizar seu ensino (KLASSEN, 2010).

Existem vários elementos que podem ser explorados a partir desses dados, que nos ajudam a entender como a autoeficácia influencia essa percepção de possibilidade de organização de um dado comportamento ou ação. Nessa pesquisa, evidenciamos as razões que levaram esses participantes a quantificar a força da sua percepção de autoeficácia dessa maneira. Essas características serão exploradas no decorrer desse eixo temático, mais especificamente quando discutirmos as questões que envolvem a maleabilidade da crença de autoeficácia para atuação ligada à ginástica coletiva.

Como pontuado anteriormente, as crenças de autoeficácia são constituídas por quatro fontes de informação: *experiência direta*, maior indicador de capacidade; *experiência vicária*, que abarca características relacionadas à comparação com os resultados dos indivíduos e à transmissão de competência; a *persuasão social*, que geralmente manifesta-se em comentários que indicam que o indivíduo possui ou não o que é necessário para a realização de algo; e os *estados fisiológicos e afetivos*, reações somáticas que influenciam a leitura sobre a própria capacidade (BANDURA, 1997).

Na revisão de literatura, pontuamos que as informações advindas dessas

fontes, quando interpretadas como importantes são elementos responsáveis pela mudança da estrutura da crença, ou, até mesmo da força da autoeficácia (BANDURA, 1997). Tanto os *processos cognitivos* quanto a capacidade de reflexão atuam sobre como os indivíduos atribuem valor as informações apresentadas, interpretando-as como significativas ou não para o fortalecimento da crença, seu enfraquecimento ou sua manutenção (BANDURA, 1997).

A *experiência direta* é a fonte de informação mais poderosa, pois, é a partir de informações contidas nas experiências de sucesso ou de fracasso que os indivíduos têm a possibilidade de fazer relação entre sua própria capacidade e o desempenho obtidos, fortalecendo, ou não, seu senso de autoeficácia (BANDURA, 1997). Ao descrever como a fonte de *experiência direta* se configura, Bandura (1997) aponta para indicadores de eficácia, como por exemplo, a dificuldade da tarefa, o tempo despendido, o esforço demandado, a qualidade da performance e a percepção de realização.

Morris (2010), ao discorrer sobre os instrumentos que aferem as fontes de autoeficácia docente, assinalou para o domínio do conhecimento e das habilidades pedagógicas, entendendo que esses elementos também podem compor as informações da *experiência direta*. Diante disso, buscaremos identificar, descrever e analisar como essas informação aparecem nos dados oriundos de PPs.

Quando questionados sobre as experiências que têm tornado os PPs mais confiantes em relação à sua capacidade de atuar com as modalidades de ginástica coletiva, PP1 apontou para a experiência de atuação em dois contextos diferentes. Ao descrever como interpretava as informações advindas dessa experiência, ressaltou as diferenças dos alunos/clientes a serem ensinados e a dificuldade de atuar em um dos contextos devido à ausência de materiais apropriados.

Para PP1 essas experiências tem influenciado sua percepção de capacidade, fortalecendo seu senso de autoeficácia e atuado nas reflexões em relação a sua atuação profissional. Tal perspectiva pode ser observada na fala da participante a seguir:

“Eu dou aula em uma academia particular, que é um público. E também dou aula na prefeitura para centros comunitários, que são públicos diferentes. Então, essa diferença de público, essa diferença de aluno a gente tem, ajuda muito a gente conseguir adaptar as atividades como um todo. A gente tem que trabalhar com ritmos diferentes, com materiais diferentes. Porque na prefeitura a gente não tem os materiais que a gente tem em uma academia

particular. Essa diferenciação, que acaba ajudando muito” (PP1).

O comentário acima parece relacionar o contexto desafiador, o desafio inerente a sua prática e o nível de realização, em que PP1 evidencia que possui as habilidades necessárias para desenvolver seu trabalho em vários contextos. Na perspectiva de PP1, atuar com maiores ou menores recursos, com alunos com diferentes características, com ritmos diferentes reforça a ideia de que ela possui a capacidade para atuar com ginástica coletiva.

Outro dado ressaltado, que em alguma medida associa-se ao nível de realização, pode ser expresso quando os PPs apontam para a aprendizagem dos seus alunos/clientes. A evidência de que os alunos realizaram o que estava sendo proposto, também pode ser compreendido como uma informação que é fonte de *experiência direta*, pois, pode indicar êxito no manejo das aulas e mobilização das ferramentas necessárias ao ensino.

Esses resultados estão alinhados aos achados de IAOCHITE (2007), que ao investigar as fontes de autoeficácia de docentes de Educação Física identificou que a percepção de realização dos alunos, também atuava sobre o sentimento de satisfação dos professores.

Vejamos como esses elementos aparecem nas falas dos participantes:

“(...) Eu comecei a perceber (sua competência) quando eu via que as pessoas conseguiam fazer o exercício que eu pedia. Gosto de ser mais técnico. (...) quando eu via que as pessoas faziam a aula inteira. Tinha errinhos, mas eu conseguia lidar com a situação. Quando eu conseguia fazer a correção de maneira correta. Passar a mensagem. (...) eu tinha domínio” (PP4).

“(...) me dá muito prazer quando eu fecho uma aula redondinha” (PP3).

Cabe ressaltar que, nos estudos sobre autoeficácia docente, estes aspectos podem aparecer diante dos resultados de provas, aprendizagem da leitura ou da escrita, em diversas disciplinas. No caso da Educação Física, e mais especificamente no segmento *Fitness*, esta realização se dá na aprendizagem de coreografias, da realização de movimentos específicos, na aquisição de um condicionamento que garanta que os alunos realizem as complexidades da aula. Ou ainda, na percepção que se tem habilidades necessárias para corrigir/avaliar o movimento dos alunos/clientes (IAOCHITE, 2007).

Ao apontar para a realização dos alunos como uma das informações relevantes para os profissionais de Educação Física, Iaichite (2007), adverte que essa relação não está pronta, nem acabada; é contínua e influencia também, a maneira como o professor pensa o conteúdo da aula, como irá ensiná-lo, como organiza o seu planejamento e avalia sua prática.

Ressaltando outros elementos inerentes à fonte da *experiência direta*, PP2 e PP5 destacaram o conhecimento que possuíam acerca da modalidade que ensinavam e como aplicavam esse conhecimento em sua prática profissional.

Tal perspectiva pode ser observada a seguir:

“(...) o conhecimento teórico do que você está fazendo, e você sabe que aquilo não vai causar sequelas. Eu acho que o principal da confiança é saber o que você vai fazer. É estar preparada. Você ter planejado o que você vai fazer para o aluno (...)” (PP2).

“Mas o conhecimento técnico de uma modalidade da outra influenciou 100% na minha confiança” (PP5).

Tais resultados apontam mais uma vez para o conhecimento do conteúdo e das habilidades pedagógicas como relevantes para as informações oriundas da fonte de *experiência direta*, em que à medida que o profissional apropria-se desses elementos, interpreta-os como importantes influenciadores da sua realização (MORIS, 2010; MORIS; USHER, 2011). Assim, ao apontarem para as fontes de *experiência direta*, PPs indicaram os desafios de atuação em diversos contextos e públicos diferentes; apontaram para a percepção da realização; e indicaram o conhecimento sobre a modalidade e a habilidade para ensinar como informações relevantes para a percepção de confiança.

Bandura (1997) indica à *experiência vicária* como uma importante fonte de construção de autoeficácia e ressalta que essa fonte tem sido considerada significativa, principalmente quando os indivíduos não estão certos de que possuem as competências necessárias para a realização de uma tarefa (BANDURA, 1997).

Ao descrever os elementos que abarcam as informações inerentes a esta fonte, o autor supracitado ressalta os aspectos relacionados à comparação social e à competência do modelo a ser observado. Assim, quando os indivíduos observam modelos em demandas similares as suas, fazem uma associação particular almejando alcançar resultados e esforços semelhantes.

Outra característica apontada pelo autor é a possível aprendizagem das

habilidades necessárias para a realização de alguma tarefa a partir da observação de modelos (BANDURA, 1995, 1997). Embora, estes últimos aspectos façam forte relação com o constructo da *modelação*, é possível inferir que devido à capacidade vicariante, ao observar um modelo realizando algo (ou não), o indivíduo também possa interpretar essa informação como uma fonte de *experiência vicária*.

Nesse sentido a exposição à informação vinda de um modelo pode possuir diferentes interpretações ligadas ao fortalecimento/enfraquecimento/manutenção da autoeficácia (*experiência vicária*) e a aprendizagem de habilidades necessárias para uma dada realização (*modelação*).

Esses elementos apareceram nas falas dos PPs. PP5 considerou como uma informação significativa para sua confiança às informações vindas dos seus colegas de trabalho.

Vejamos o que ele diz:

“As pessoas que estão comigo são muito competentes, são muito boas. Então, eu as observava e a prática profissional delas, que é muito boa, mesmo, quando eu quisesse melhorar. Sempre que eu quisesse progredir” (PP5).

Ao observar modelos competentes e comparar-se a esses modelos devido às mesmas demandas do local de trabalho, além de um fortalecimento de sua percepção de capacidade, PP5 também indica que mantinha-se motivado a ofertar uma atuação tão qualificada quanto dos seus companheiros de trabalho.

Ao descrever as informações que influenciaram a construção da sua autoeficácia, PP3 atentou-se para as experiências da formação continuada com profissionais precursores do segmento *Fitness*. Além disso, os profissionais ministrantes dos cursos de credenciamentos de sistemas de aulas padronizadas, também foram interpretados como modelos que dominavam habilidades ligadas à ginástica coletiva.

A seguir pontuaremos esses elementos:

“(…) Eles (profissionais precursores e professores de sistema de ginástica) tinham uma execução muito bonita. Eles tinham uma instrução muito boa. Eu tive professores que atuaram para mim que, quando eu tinha academia mudaram meu jeito. A (nome de uma professora) era uma delas, que era uma professora muito boa. Procuo agregar um pouquinho o carisma de um, a técnica do outro, a experiência de outro. (...) Então, a didática deles, a técnica deles, o método deles e a aula deles é a que eu gostaria de dar em todas as minhas aulas” (PP3).

No mesmo itinerário, PP2 ressaltou o que observava nos profissionais dos cursos de formação continuada. O fato deles serem observados como modelos dotados das ferramentas necessárias a atuação ligada à ginástica coletiva, foi indicado como elemento que pode ser associados à comparação social:

“Eu tive oportunidade de fazer curso com eles (profissionais precursores do segmento *Fitness*), no começo, quando tudo estava começando. (...) Então, eu olhava a maneira como eles ministravam a aula, o tipo de atividade física, a música que era. Tinha uma importância tão grande. (...) “Eu falava: “Eu quero ficar assim. Quero dar aula. Quero ser assim. Quero entender. Quero saber”. Então, eles me motivaram muito a seguir esse caminho e a procurar isso” (PP2).

Continuando a apontar para os exemplos profissionais oriundos dos cursos de formação continuada, PP4 assinalou que ainda mantém um olhar atento aos profissionais que ministram esses cursos, apreendendo elementos ligados ao conhecimento procedimental, a habilidade de avaliação, de correção, de planejamento.

Vejamos como essas informações aparecem:

“Eu acho que ver os outros professores. Porque você os vê como modelo. Você diz assim: “eu quero trabalhar nesse segmento, dessa maneira”. Isso influencia. (...)“Como ele faz a correção dos alunos. Como ele faz as entradas nas músicas. Como ele faz a sequência coreográfica. Como ele faz a sequência de aula, sequência de exercícios. (...) eu observo tudo isso” (PP4).

Esses resultados podem ser interpretados como fonte de *experiência vicária*, pois apontam para o momento que os PPs ressaltaram como a observação de modelos influenciou suas percepções acerca da possibilidade de organizar e ministrar as aulas de ginástica coletiva. Essas informações ganham forte significado para PP2 e PP3 porque os modelos observados e mencionados eram os precursores do segmento *Fitness* no Brasil.

Assim, podemos pontuar que mesmo avaliando-se com uma autoeficácia robusta, PP4 ainda compreende que observar os profissionais que ministram cursos de formação continuada atua não só para o fortalecimento da sua crença. Mas considera fundamental essa ação para aquisição de capacidades imprescindíveis a sua atuação.

Tal perspectiva corrobora com os dados de Morris e Usher (2011) que discutindo sobre a robustez da crença de professores universitários, principalmente

a fonte de *experiência vicária*, verificaram que estes ainda continuam interpretando a informações advindas de professores mais experientes como fortalecedoras da sua confiança. Fato que aparece nas falas de PP2, PP3 e PP4 já exemplificadas.

Outro fator que pode ser ressaltado em PP2 e PP3 é que a exposição a modelos competentes nos cursos de formação estava fortemente ligada ao período de início de carreira. PP1 também percebeu o início da carreira como o momento mais sensível às informações ligadas à *experiência vicária*. Ela ressaltou a observação de vários professores, entretanto deu foco para as aulas de uma professora em especial:

“Quando eu comecei aqui, eu tinha um pouco de experiência com aula de ginástica, mas não muita (...). E a professora que dava aula aqui, ela já era uma professora toda dinâmica. Já tinha muitos anos de aula. Então, eu fiz muito as aulas dela para aprender a como lidar com essa turma. E depois fui em outras academias e pegando um pouquinho de cada professor. (...) Então, assim, a forma de falar, eu tinha um pouco de receio de falar alto. Assim, de gritar com os alunos. Porque eu achava que os alunos iriam se assustar e falar: “Nossa que louca, né?!” E eu vi que não. Que o aluno gosta daquele professor que grita. Que bate palma. E foram essas influências de um professor, de outro. Da forma de um, de outro conduzir” (PP1).

Diferente dos estudos de Moris e Usher (2011), em que os professores listaram as informações que compunham a fonte de *experiência vicária*, mas não descreveram a influência dos modelos observados sobre suas próprias convicções, as falas de PP1 e PP2 apontaram para esses elementos.

Os PPs também ressaltaram aspectos de similaridade com os modelos observados indicando em que momento/lugar essa relação acontecia. Elementos como o mesmo local de trabalho ou os cursos de formação continuada, foram destacados como espaços de desenvolvimento de competências e de construção/fortalecimento de convicções.

Tais percepções corroboram com os conceitos de Bandura (1995, 1997) que afirma que os indivíduos buscam modelos proficientes e competentes para demandas específicas. No entendimento dos PPs, destacar esses espaços/momentos parece apontar para as mesmas situações a que eles estão submetidos na atuação ligada a ginástica coletiva.

Na revisão de literatura, destacamos que o gênero é um dos principais elementos de similaridade ao modelo. Tal informação está intimamente ligada à fonte de *experiência vicária* (BANDURA, 1997). Nesse sentido, assinalamos o

destaque as qualidades que PP1 atribui ao modelo observado: uma professora, mais experiente, com sucesso no que fazia.

No nosso entendimento os indicadores de eficácia inerente à fonte de *experiência vicária* associados a esses resultados, parecem assinalar a importância na socialização profissional, ressaltando o que é necessário para se atuar com ginástica coletiva. As informações advindas dos modelos atuam não só na aprendizagem ligada à prática profissional, mas também na percepção sobre como agir frente à sala de aula, como ensinar o conteúdo para os alunos, e, no entendimento que esta é uma demanda possível de ser realizada.

Tais aspectos corroboram, em alguma medida, aos resultados de estudos de Soriano (2003) e Rodrigues (2014), em que tanto os profissionais que atuavam em academias de ginástica, quanto os treinadores esportivos atribuíram valor especial às interações entre os membros do mesmo grupo profissional. Embora, indicassem essa interação ao longo da carreira, davam um valor especial ao início da vida laboral, tal qual os PPs desse estudo.

Em relação à *persuasão social*, identificamos, nas falas dos PPs, elementos que nos remetem a essa fonte de informação. Todos os PPs afirmaram que seus alunos/clientes tecem críticas e elogios sobre a sua atuação.

Embora os PPs indicassem essas percepções quando pontuavam como as informações que vem dos seus alunos/clientes atuam de forma positiva (ou não) na sua percepção de confiança, PP1, PP3 e PP4 apontaram para esses comentários de maneira mais generalizada.

Vejamos como esses dados aparecem:

“(...) você percebe que a aula está sendo satisfatória. O próprio aluno, mesmo, ele vem e te fala que está gostando. Do que ele gosta. Eles dão sugestões” (PP1)

“(...) Pelo menos eu vejo muito isso na aula de grupo “Foi a melhor aula que eu já fiz”. Coisas como: “Adorei sua aula””. (PP3).

“Ah, para mim o elogio: “nossa sua aula foi boa”. Isso já é muito bom. Quando aluno vem no final da aula e pergunta como que faz determinado exercício. (...) Então, eu acho que tudo isso é positivo” (PP4).

Já, PP5, além de destacar o *feedback* dos alunos como uma informação importante para fortalecimento da sua convicção, ainda assinalou como esses

comentários ajudaram-no a pensar criticamente sua atuação profissional, revelando a maneira como interpreta as informações advindas dessa fonte como positivas.

Vejamos a seguir:

“Nossa, sua aula foi muito bacana” ou então você chega em casa e aí tem uma mensagem do *facebook* de um aluno escrito: “a aula hoje com professor foi muito bacana”. Eu acho que esse retorno dos alunos é muito importante e faz com que eu seja mais crítico sobre o meu trabalho, faz com que eu melhore” (PP5)

Para PP2 há um tipo de comentário específico, em que o aluno/cliente reconhece a importância de sua atuação, informando sobre alguma melhoria, seja na saúde ou na qualidade de vida.

Vejamos essas evidências a seguir:

“Então, uma aula que rolou, uma aula de amplitude, uma aula de flexibilidade, alongamento: “mas eu me senti tão bem, parece que aquela aula teve uma influência tão grande na minha postura. Aquele dia eu passei tão bem”. Ou então, uma indicação médica, um encurtamento: “nossa, aquela dorzinha que estava, você sabe que melhorou? Fiz três aulas e já estou me sentindo melhor”. Assim, esses retornos. Não só que a aula foi legalzinha, não só que estava gostoso, mas um retorno que eles realmente sentiram a diferença. Uma mudança corporal, uma mudança física, uma mudança neles” (PP2).

Esses resultados podem ser associados aos postulados por Bandura (1997), à medida que, parecem indicar que a persuasão verbal isoladamente não se constitui como uma informação significativa para a fonte de *persuasão social*. Nesse sentido, não bastava só que os alunos tecessem críticas ou elogios aos PPs, mas essa persuasão que parecia atuar fortalecendo (ou não) a crença de autoeficácia, aconteceu após uma percepção de realização.

Dentre outros aspectos relevantes para a *persuasão social*, estão a credibilidade da fonte persuasiva, o conhecimento que esse indivíduo possui e sua experiência em relação à atividade realizada (BANDURA, 1997).

Nos resultados apresentados por PPs, foi possível compreender os alunos/clientes como a principal fonte persuasiva. Tal evidência dialoga com os estudos acerca da autoeficácia docente, em que a persuasão advinda dos alunos foi considerada importante, mesmo que estes não possuíam o conhecimento disciplinar em diversas áreas estudadas (IAOCHITE, 2007; MORIS, 2010).

Quando apontamos para aqueles que possuíam, conhecimento conceitual, procedimental, contextual e até mesmo diversas habilidades, e que poderiam ser poderosos persuasores, assinalamos que os PPs também apontaram para as persuasões que recebem dos gestores e dos professores mais experientes.

Nesse entendimento, PP5 diferenciou o valor que dá aos comentários dos seus alunos/clientes e os críticas vindas gestores. Para PP5 os gestores são fontes persuasivas mais poderosas, pois possuem um conhecimento técnico acerca do seu trabalho que diferencia esta persuasão daquelas oriundas dos alunos/clientes. Outro elemento significativo para PP5 é a amizade com seus gestores, valorizando um atributo de confiança.

Tais informações podem ser observadas nas falas a seguir:

“Para mim o que pesa mais é o do gestor. Eu sou muito amigo dos meus gestores, são pessoas muito bacanas e quando eles me dão um *feedback* positivo eu sei que algo sincero. Um aluno, por mais que eu valorize aquilo que ele traz, eu não conheço aquele aluno. (...) mas os meus gestores, além deles terem uma opinião técnica, eles são meus amigos (PP5).

Nessa mesma direção, PP2 apontou para sua primeira experiência profissional, em que a persuasão verbal da dona da academia de ginástica foi interpretada como uma informação importante na construção e fortalecimento da sua confiança.

“(...) Influenciou muito, porque ela já era também uma profissional formada, experiente, competente. E a primeira aula: “Vai lá. Faz do jeito que você tem que fazer!”. Deu umas dicas, sentou na porta e me viu dar a aula inteira. E meu coração pulava. Depois ela deu um *feedback*: “É esse o caminho. Vai que está super legal! Quando você terminar a faculdade já vou te dar turma. Então, tudo isso influencia, sim (PP2).

Diante desse último depoimento, assim como a *experiência vicária*, podemos ressaltar a importância da *persuasão social* como fonte de informação de eficácia ainda no início da carreira (PAJARES, 1992; COSTA FILHO, 2015). Juízos referentes à recente habilidade de instruir, ou a construção dessa habilidade, aplicados a esse contexto pareceram ser interpretados como motivadores para o desenvolvimento profissional e continuidade da carreira.

No entanto, no contexto do ensino, não acontecem apenas comentários positivos. Fato também observado no contexto das academias de ginástica, onde existe uma forte relação entre investimento econômico e entrega de resultados.

Assim como em outras profissões que lidam com as interações com alunos/clientes, os profissionais do segmento *Fitness* estão expostos às críticas em relação a sua atuação.

Com os PPs desta pesquisa, não foi diferente. Selecionamos a seguir a interpretação que os PPs fizeram quanto a esses comentários negativos. PP4 assinalou que repetidos comentários negativos associados à evasão dos alunos/clientes foram interpretados como informações que enfraqueceram sua confiança, ou, geraram dúvidas quanto a sua capacidade de atuar com determinadas modalidades de ginástica coletiva.

Vejamos a seguir como esses dados foram evidenciados:

“Assim, quando fala que é ruim, também deixa a gente para baixo. Eu acho que é inevitável. A confiança da gente é abalada através disso. O aluno fala que sua aula é ruim. Outro dia isso acontece de novo. Ah, é inevitável sua confiança não ir (...) Interfere. Impossível não diminuir, porque se você ver que está diminuindo seu fluxo de aluno. E porque há algo de errado. Então, eu ficaria um pouquinho preocupado.

PP1 indicou que interpreta os comentários negativos fazendo uma reflexão sobre a sua própria prática. Já PP3 apontou para uma situação em que também era gestor da academia.

Tais perspectivas podem ser observadas a seguir:

“Se o aluno me diz assim: “Ah. Eu não gostei desse tipo de aula. Ou disso. Ou aquilo na sua aula”. Eu acho que influencia para que a gente consiga mudar e adaptar, ou acabar melhorando a sua forma de conduzir” (PP1).

“Tinha gente que gostava mais de local (ginástica localizada). A pessoa foi fazer a aula da (aula sistema de padronização) era muito intensa. A pessoa: “Odiei a aula”. Mas não era uma crítica pessoal, era uma crítica ao sistema” (PP3).

Bandura (1997) afirma que a persuasão negativa tem mostrado-se mais poderosa que a positiva, todavia indivíduos com uma percepção de autoeficácia robusta tendem a interpretar os comentários negativos não como ameaçadores para sua confiança, mas como mobilizadores de reflexão e até mesmo resiliência. Tal perspectiva relaciona-se as falas de PP1 e PP3 apresentadas acima.

Em síntese, ao falarem sobre a informação advinda da fonte de *persuasão social*, os PPs apontaram para os comentários dos alunos/clientes e gestores, interpretaram os comentários do início da carreira como motivadores, e,

compreenderam as críticas dos alunos como ameaçadoras quando atreladas a evasão (PP4), ou não (PP1, PP3).

Os *estados fisiológicos e afetivos* foram ressaltados pelos nossos PPs como fontes importantes, principalmente, no período de início de carreira. Essa percepção será apresentada e discutida com maior qualidade quando assinalarmos as informações ligadas à maleabilidade da crença de autoeficácia ao longo da carreira. Nesse momento indicamos como os PPs reportam-se a essa fonte de informação sem ressaltá-la dentro das características supracitadas.

Quando questionados sobre as emoções e os sentimentos que influenciavam sua percepção de confiança, PP1 apontou para a gratidão, a satisfação e para a alegria em ensinar. PP3, PP4 e PP5 reforçaram a percepção de satisfação pessoal atrelada ao sucesso das aulas ou a realização dos alunos.

Essas informações podem ser observadas a seguir:

“Eu particularmente me sinto grata em poder doar o meu conhecimento. E transmitir meu dom em ensinar e isso me trás muita alegria, muita satisfação” (PP1).

“Quando eu vejo que consegui dar uma aula redonda em cima disso eu sinto uma satisfação pessoal. As endorfinas me fazem bem” (PP3).

“(…) é o prazer. A satisfação de saber que você está fazendo diferença na vida daquela pessoa. (...) Quando você vê que valeu a pena. Valeu a pena ter falado aquilo para a pessoa. Valeu a pena ter feito diferença na pessoa. Por mais que sejam cinco minutinhos que você passou ali, que ela fez a aula. Acho que isso é um orgulho de ser professor” (PP4).

“Satisfação e alegria. Eu fico muito alegre de verdade. Eu faço as minhas aulas. Então, eu me sinto realmente feliz fazendo as aulas junto com eles” (PP5).

PP4 também evidenciou que a sensação de cansaço pode interferir na sua percepção de realização. E ao fazer essa reflexão o profissional apontava para a sobrecarga de trabalho necessária para sua sobrevivência. Para este PP esta informação parece atuar como uma fonte negativa de autoeficácia, gerando ao menos dúvidas sobre sua capacidade de atuação com ginástica coletiva.

Vejamos o depoimento desse profissional:

“Interfere porque quando eu estou cansado eu sou uma pessoa que eu fico mais calado. Eu não consigo mais nem me comunicar direito. E já aconteceu situações de eu terminar a aula em uma sexta feira a tarde,

cansado e eu virar para os alunos: “Vocês gostaram?”. Porque eu senti que faltou algo. Então, eu acho que o meu cansaço interfere” (PP4).

Por fim, o último elemento destacado por PP4 indicou uma informação somática que corroboram com os efeitos de uma autoeficácia robusta.

Vejamos o que esse PP destacou:

“Uma satisfação. Até quando você está muito cansada, esgotada ou preocupada com algum problema. Você percebe que você ali consegue desconectar e consegue se sentir bem. Então, acredito que você tenha um sentimento de muito prazer, de estar ali ensinando, de estar ali com eles. Aquilo te dá um retorno muito bacana” (PP2).

A fonte de *estados fisiológicos e afetivos* tem sido considerada a menos influente sobre a percepção de capacidade (BANDURA, 1997). Morris e Usher (2011) denunciam a negligência em se investigar mais profundamente aspectos relacionados à influência dessa fonte. No entanto, diante dos resultados dos PPs desse estudo, é possível perceber o valor dado a essa fonte de informação, diante das exigências ligadas à adesão e retenção dos alunos, ou, ainda, na realização de aspectos que puderam ser planejados como atividade profissional.

Em síntese, em relação à fonte de *experiência direta*, PPs compreenderam como informações significativas a diversidade de experiências em locais diferentes (públicos e privados) e público diversificado. Além disso, a percepção de realização dos alunos pareceu ser uma informação importante integrada a essa fonte, bem como o conhecimento conceitual, procedimental e as habilidades relacionadas à modalidade ministrada.

Em relação à fonte de *experiência vicária*, os PPs apontaram para a competência e experiência dos modelos em situações ligadas ao mesmo ambiente de trabalho e aos cursos de formação continuada. À medida que PPs apreendiam e desenvolviam habilidades pedagógicas, também fortaleciam sua percepção de capacidade.

Os comentários, críticas e sugestões que fortaleceram ou não a percepção de confiança dos PPs, partiu de alunos, gestores e professores mais experientes. Entre os elementos valorizados e associados as fontes de *persuasão social* estava a realização dos alunos e o grau de competência dos persuasores.

Por fim, ressaltamos os sentimentos de prazer, satisfação e gratidão fortemente associados à realização dos alunos, refletido em prazer profissional. Em

relação à leitura negativa das informações advindas da fonte dos *estados fisiológicos e afetivos*, houve um destaque a sensação de cansaço como influenciadora da percepção de capacidade.

Assim, nessa subcategoria assinalamos para a força da percepção de autoeficácia de PPs, as atribuições ligadas a essa percepção, bem como as fontes de informação que podem fortalecer ou não esse julgamento de confiança ligado à ginástica coletiva.

A seguir apresentaremos os resultados que apontam para a percepção de maleabilidade das crenças de autoeficácia para atuação ligada à ginástica coletiva.

5.4.2 A maleabilidade da crença de autoeficácia na atuação ligada à ginástica coletiva

Como pontuado na temática sobre a percepção da autoeficácia ligada à atuação com ginástica coletiva e suas fontes de informação, quando PPs descreveram sua percepção de confiança, indicaram as razões que os levaram a perceberem-se daquela maneira. Todos os PPs afirmaram que a percepção de confiança relativa a atuação com ginástica coletiva oscila dependendo de algumas características.

Nessa subcategoria apresentaremos e discutiremos esses aspectos. A característica mais citada foi à habilidade a ser ensinada/ministrada, seguida pelo conhecimento e as experiências em alguma modalidade específica. Estes aspectos foram ressaltados como justificativas para essa percepção que parece apontar para a dimensão nível, relatada anteriormente como um progressivo desafio.

Tal manifestação pode ser evidenciada nas seguintes falas:

“Mas assim, confiança para assumir, para falar: “Não. Vem aqui que eu vou te ensinar!”. Isso aí a gente garante. O problema é que o *Fitness* é muito aberto. (...) De repente você é obrigado a assumir uma modalidade, mas que você acha que não tem muitas condições. (...) essa confiança não é estável. Essa confiança pode mudar” (PP2).

“Eu me sinto muito confiante com meu conhecimento, com a minha experiência no *spinning*, que é uma coisa que eu basicamente não parei de dar ao longo desses anos. É claro que se eu for avaliar outras modalidades, eu me sinto muito menos seguro” (PP3).

“(...) no *step* eu tenho muito mais conhecimento técnico do que na aula de dança. Em função de todo o conhecimento técnico que eu tenho no *step* eu

me sinto muito mais confiante. Eu tenho conhecimento mais aprofundado. Os cursos que eu fiz, a vivência que eu tenho no *step* é muito mais ampla do que da dança” (PP5).

Podemos perceber pelas falas dos PPs que a percepção de confiança pode ser alterada dependendo da modalidade ginástica coletiva que ele ensina, que possui maiores conhecimentos procedimentais e habilidades, que podem ser decorrentes de sucessivas experiências ministrando essas modalidades. Tais aspectos podem ser associados aos postulados de Bandura (1997), à medida que, assinalaram que a interpretação positiva de experiências bem sucedidas podem ser um importante sinalizador quanto à percepção de capacidade.

Não só as diferenças de modalidades e experiências foram ressaltadas como variáveis que alteram a avaliação de autoeficácia. Ao descrever as razões pelas quais percebia sua confiança em ensinar determinada modalidade, PP4 também indicou que sua percepção de competência oscilava frente a um determinado público-alvo. Para esse profissional, o fato de ofertar aulas para um público que ele não se identificava ou não está acostumado a ensinar, pareceu comprometer sua avaliação geral ligada à qualidade da aula.

Vejamos o que PP4 diz:

“Se você pedir para eu dar uma ginástica localizada eu fico assim. Porque eu acho que não vou agradar. Já cai minha confiança em relação a isso. (...) eu acho que eu perco um pouquinho minha confiança e acaba ficando uma aula bem ruim. (...) Apesar de ser coletiva, a gente até consegue selecionar. (...) Eu acho que a ginástica localizada talvez fica bem em um grupo de terceira idade. E eu não gosto de trabalhar com esse tipo de público. Se precisar trabalhar, eu trabalho? Sim. Mas o meu foco é o adulto, mesmo” (PP4).

O fato de PP4 sentir-se mais confiante para trabalhar com um público-alvo, parece corroborar com o referencial teórico à medida que podemos perceber a crença atuando sobre os cursos de ação desse profissional, sobre as expectativas e escolhas acerca do seu próprio comportamento profissional. Nessa fala, há evidências da influência da crença na seleção da modalidade a qual PP4 sente-se mais confiante em atuar, e, é possível assinalar o funcionamento da autoeficácia, mediando e afetando os processos seletivos (BANDURA, 1997).

Embora PP4 tivesse dúvidas sobre a qualidade da sua atuação diante de uma determinada modalidade ou público, essa oscilação de percepção que pareceu estar

associada à crença de autoeficácia, não o impediu de engajar-se ao trabalho com ginástica localizada. Modalidade que ele relatou não possuir tanta habilidade.

Ainda, apontando para o público-alvo, aparecem os depoimentos de PP2 e PP3, que assinalaram para um público portador de atenção especial.

Isso pode ser averiguado nas falas dos participantes a seguir:

“(...) é uma situação que pode, de repente, diminuir sua confiança. “Ai caramba, ela está grávida. Comecinho de gestação. Se acontecer alguma coisa na aula e ela passar mal, ou pós aula, a responsabilidade é sua”. Então, eu acho que pode gerar um processo negativo” (PP2)

“O grupo de risco é algo que me preocupo, por exemplo. Eu vou receber uma aluna que é hipertensa ou diabética, todo aluno quando inicia preenche uma ficha e quando eu vou dar aula eu tenho essa ficha com todas as informações médicas. Então, eu conheço esses aspectos delas. Essas coisas me deixam inseguro” (PP5).

Tais percepções apontam para as demandas ligadas a diferentes perfis de alunos/clientes, assinalando que para esses profissionais tanto a experiências com uma determinada modalidade quanto às características do grupo a que eles ofertam seus serviços, são fortes influenciadores da percepção de confiança.

Esses aspectos pareceram apontar para a maleabilidade da crença, corroborando com a ideia de que a autoeficácia não é uma percepção fixa, mas pode oscilar mediante as informações ambientais, pessoais e comportamentais (BANDURA, 1997).

Nesses últimos dados apresentados, podemos observar como PP2 e PP4 percebem a influencia das informações vindas dos alunos/clientes que participam da sua aula. Essas informações associam-se, em alguma mediada, às temáticas já levantadas quando apontamos para os desafios ligados à *relação profissional, indivíduo, grupo*, mais especificamente, a heterogeneidade dos alunos, principal desafio destacados por PFEs e PPs dessa pesquisa.

Quando voltamos para os postulados da Teoria Social Cognitiva, podemos observar como as características da *agência* trabalham juntamente com a crença de autoeficácia (BANDURA, 1986, 1997). Uma dessas características é a antecipação em que o indivíduo traça trilhas mentais prevendo seu próprio comportamento (BANDURA, 1986, 2008).

Quanto a esses aspectos PP2 e PP4 evidenciaram esse conceito ao pontuam a possibilidade do que pode ocorrer em sua aula de ginástica. Como *agência* e

crença de autoeficácia atuam fortemente sobre a realização de um dado comportamento, quando PP2 e PP4 avaliaram as razões que os levaram a se considerar moderadamente/fortemente capazes de organizar e executar sua atuação ligada à ginástica coletiva, apontando para alunos com necessidades especiais (gestantes e idosos), pareceram traçar um cenário duvidoso em relação ao resultado da sua aula.

Vejamos um recorte das falas que parece demonstrar isso:

“Se acontecer alguma coisa na aula e ela passar mal (...)” (PP2).

“Porque eu acho que não vou agradar” (PP4)

Diante do conteúdo apresentado por PP2 e PP4, lidar com um grupo de alunos diferentes ou alunos portadores de cuidados especiais, parece ser uma situação em que esses profissionais pareceram ficar mais suscetíveis a pensamentos auto debilitantes, e, às dúvidas acerca da própria performance. Corroborando com elementos em relação agência (organização, planejamento) e crença de autoeficácia (realização do que foi planejado) (BANDURA, 1997), que a partir desses dados podem elucidar as influências ligadas a um comportamento profissional.

Bandura (1997, p. 2, tradução nossa) afirma que “as pessoas se motivam, mudam suas emoções e agem mais pelo que elas acreditam do que pelo que é objetivamente verdade”. Essa ideia expressa como as crenças podem atuar como importantes variáveis, motivando a realização de um determinado comportamento, bem como indicando que os indivíduos não são apenas reativos ao que acontece no ambiente.

Essas considerações ajudam-nos a apontar para a segunda metade do século passado, em que as pesquisas sobre profissionalização docente e formação de professores, começaram a verificar a relação entre o que os professores pensam e como se comportam (SHULMAN, 1987). Assim, os conceitos da Teoria Social Cognitiva nos ajudaram, em alguma medida, a elucidar essas questões que relacionam pensamento e a ação dos profissionais do segmento *Fitness*, tendo a *agência humana* e as crenças de autoeficácia um papel fundamental nas reflexões referentes à prática dos PPs dessa pesquisa.

Em outra direção, apontamos para como PP3 e PP2 parecem interpretar as experiências com públicos diferentes, ou com necessidades especiais, entendendo-as como um momento de aprendizado e considerando-as importantes para o fortalecimento da confiança.

Tal perspectiva pode ser confirmada pelas seguintes falas, respectivamente:

“Se você se interessa pelo que você faz, se você gosta de gente, você vai aprendendo com aquilo. Às vezes quando chegar um segundo amputado, eu já vou saber o que fazer. (...) Então acho que a experiência é o mais importante para a confiança” (PP3).

“(...) a gente vai ler. Vai buscar entender um pouco mais o que está acontecendo com o organismo naquele momento. O que está acontecendo com o corpo da mulher naquele momento, para você eliminar riscos. Para você não expor a pessoa em nenhum risco” (PP2).

Tais falas evidenciam efeitos ligados à percepção de robustez da crença, como uma maior reflexão sobre a ação, o fato dos desafios não serem impeditivos a determinadas ações, bem como a busca de estratégias ligadas ao ensino, como mostram estudos referentes às crenças dos professores (BANDURA, 1997).

Deste modo, tanto as modalidades que ministram, quanto os alunos que possuem, foram variáveis importantes quando pensou-se o nível da crença de autoeficácia ligada à atuação com ginástica coletiva e as razões atribuídas a percepção de capacidade naquele momento da entrevista.

PPs indicaram como a percepção de confiança parece oscilar frente a um problema pessoal de saúde, ou a possibilidade desse problema, confirmando o que Bandura (1997) postulou acerca das situações de vulnerabilidade, das reações psicossomáticas influenciando a percepção de capacidade.

PP2 apontou para uma experiência de doença fazendo uma relação com as habilidades ligadas à demonstração, assinalando ainda o medo de não conseguir ensinar e a estabilidade no trabalho. PP5 indicou para uma interpretação negativa frente à possibilidade do agravamento de um problema no joelho. PP4 descreveu que durante um problema de saúde questionou sua continuidade na carreira.

Vejamos algumas dessas falas:

“Eu tive um problema no joelho e isso tirou minha confiança, de achar que não era capaz de manter a intensidade de treino. E se eu não podia fazer, eu não podia ensinar mais. (...) Então, na época, eu fiquei com medo de não conseguir trabalhar mais por conta disso” (PP2).

“(...) na época que eu corria tive uma lesão no tornozelo, uma lesão no joelho e algumas coisas na coluna lombar. E aí durante um tempo, depois de um ano e meio dando aula, essas aulas aeróbicas. (...) Eu voltei a sentir dores no joelho. A possibilidade de ter uma nova lesão me deixou muito inseguro de novo porque se eu tivesse lesionado, eu que trabalho diretamente com o corpo, como que isso afetaria o meu trabalho? E isso me deixou inseguro” (PP5).

“Eu tenho hérnia de disco. Quando eu estava no auge da crise da minha hérnia de disco, isso perdurou ali por seis meses. Comecei a arrastar a perna. Achei que eu nunca mais iria conseguir Então, abalou um pouco minha confiança em relação a isso. Porque tinha vezes que eu ia para fisioterapia e dizia assim: “a que pena que eu nunca mais vou poder dar aula de ginástica”. Eu falava. É porque eu achava que não iria voltar. (...) Aí eu falava assim: “Gente eu não acredito que eu escolhi uma profissão e vai acontecer essa coisa comigo?”” (PP4).

Cabe ressaltar, que essa oscilação de percepção de capacidade que pareceu ser fortemente influenciada por informações ligadas a fonte de *estados fisiológicos e afetivos*, aconteceram no início de carreira (PP4 e PP5). Assim, além da percepção voltada para um período de doença, foi possível observar a mudança da estrutura das crenças desde o início de carreira.

Esses dados parecem corroborar com as perspectivas de Pajares (1992) quanto à maleabilidade das crenças e os anos iniciais de docência. Assim, cabe ressaltar que os PPs descreveram a entrada na carreira como o período mais sensível para o fortalecimento da crença de autoeficácia. PP4 ressaltou o medo de reprovação e as dúvidas que permearam seu comportamento, interpretando os *estados fisiológicos e afetivos* de forma negativa. Ele atribui essa percepção ao fato de ter assumido a aula de uma profissional mais experiente que ele.

Vejamos esse depoimento:

“O desafio maior do início da minha carreira foi achar que não tinha capacidade de trabalhar com aquilo. Por mais que eu gostasse, eu achei: “será que eu consigo? Será que eu vou conseguir trabalhar com aquilo?”. Eu dizia assim: “será eu as pessoas vão entender aquilo que eu vou fazer?”. “Será que as pessoas vão gostar daquilo”. “O medo de ser reprovado foi muito grande. Eu tinha medo das pessoas: “Não. Não gostei da sua aula. Quero aula com o outro fulano de novo”. Porque eu acabei substituindo uma outra professora que saiu, que já trabalhava há muito tempo na academia” (PP1).

Ao olharmos essas primeiras evidências em relação ao início de carreira, podemos relacioná-las ao número de egressos dos cursos de bacharelado que adentram ao segmento *Fitness* (SALERNO, 2013, IHRSA, 2012). Nesse

entendimento, é durante o período marcado pela sensibilidade em relação à construção da percepção de capacidade que os profissionais do segmento *Fitness* inserem-se nesse contexto. Outro agravante ressaltado pela literatura, é que essa inserção acontece ainda durante a formação inicial (VERENGUER, 2013).

Diante disso, os dados advindos dos PPs, apontam para os tipos de experiências a que os profissionais do bacharelado podem estar expostos no mercado das academias, e, como essas vivências podem influenciar a percepção de confiança e decorrente continuidade laboral nesses espaços.

Como exemplo das dúvidas quanto à confiança, bem como incertezas inerentes a condição de profissionais iniciantes, PP4 e PP5 interpretaram as informações advindas dos *estados fisiológicos e afetivos* como impeditivas de capacidade, ressaltando a insegurança e o nervosismo.

Tais manifestações podem ser observadas a seguir:

“Início de carreira é assim: a pessoa avisou que você vai começar, mas você fica bombardeando suas ideias. Nervosismo, porque você vai começar. Você tem que elaborar a aula, a aula não sai. Quando você vê, já está lá no horário de começar e você não fez nada. Já aconteceu isso comigo. (...) Tão nervoso e você não fez nada. Não montou nada” (PP4).

“Quando você sai da faculdade por mais que você tenha vivenciado, você ainda se sente muito inseguro, naturalmente. Independente da vivência que eu já tinha de uma modalidade ou outra. Depois de um mês dando aula com essa insegurança, eu reparei que os alunos não foram embora, eles continuaram. Entraram novos alunos, aí eu comecei a pensar: “Poxa, estou no caminho certo. Estou sentindo assim, uma insegurança. É algo normal, mas o meu trabalho está legal. Estou conseguindo atingir o objetivo do trabalho” (PP5).

Parece que instabilidade na percepção de confiança de PP4 atuou sobre o comportamento ligado ao planejamento das aulas de ginástica coletiva. Já na fala de PP5 é possível observar que depois de um tempo passando por experiências positivas, a interpretação que ele dava para o sentimento de insegurança mudou.

Os resultados encontrados parecem corroborar com os achados de Woolfolk Hoy e Spero (2005) e Moris e Usher (2011) entendendo os anos iniciais como períodos sensíveis às crenças de autoeficácia dos professores.

A literatura sobre profissionalização docente tem nomeado esses anos iniciais de “choque com a realidade”, momento em que o professor é inserido no contexto educacional e passa a conhecer a realidade escolar com responsabilidade profissional (HUBERMAN, 2000). Esse período onde há interpolação de sentimentos

e expectativas é importante para a construção das crenças que guiarão a trajetória dos profissionais.

Quando se aponta para percepção de capacidade ligada ao início da carreira, Pajares (1992) descreve que estas não estão estabilizadas, sendo mais maleáveis e sensíveis as informações de determinadas fontes no início de sua constituição.

Nos dados apresentados a fonte de *estados fisiológicos e afetivos* atuou fortemente na construção de percepção de capacidade dos PPs. Assim como na docência, no segmento *Fitness*, as experiências positivas e negativas que os profissionais iniciantes experimentam, bem como a interpretação que fazem dessas experiências parecem fundamentais para o fortalecimento da crença e a estabilidade da mesma.

No estudo de Morris e Usher (2011), professores universitários indicaram o início da carreira como um período sensível para a crença, entretanto, relataram que depois de algum tempo obtendo experiências de sucesso a sua percepção de autoeficácia se fortaleceu, parecendo ser resiliente mesmo diante de experiências de insucesso. Os participantes dessa pesquisa relataram o senso de capacidade começou a solidificar-se entre as seis primeiras semanas de aula e os quatro primeiros anos de docência (MORIS; USHER, 2011).

Embora somente PP5 tenha assinalado informações que se aproximam dos resultados de Morris e Usher (2011), as experiências do primeiro mês de aula pareceram ser fundamentais para a sua percepção de confiança. Atrelada a essa data aparecem aspectos voltados à preocupação com a satisfação e fidelização dos alunos.

Vejamos o que esse participante diz:

“Depois de um mês dando aula com essa insegurança, eu reparei que os alunos não foram embora, eles continuaram. Entraram novos alunos, aí eu comecei a pensar: “Poxa, estou no caminho certo. Estou sentindo insegurança é algo normal, mas o meu trabalho está legal”. Estou conseguindo atingir o objetivo do trabalho” (PP5).

Apesar de nos questionarmos em que momento à crença dos profissionais desse segmento parece estabilizar? Ou ainda, como a estrutura do segmento, as situações vivenciadas podem atuar sobre a construção e fortalecimento das crenças nos anos iniciais, cabe ressaltar, que não existe uma autoeficácia ideal.

Devido à natureza e estrutura da autoeficácia, as influências advindas do

ambiente, do indivíduo e do seu comportamento, as experiências e vivências, é possível afirmar que a autoeficácia não alcança um platô (BANDURA, 1997).

Ao falar sobre a maleabilidade e robustez da crença, Bandura (1997) destaca algumas considerações: a primeira diz respeito a quanto um sentimento de capacidade debilitado, pode ser impeditivo quando aponta-se para ações complexas e desafiadoras. No caso do segmento *Fitness*, com suas demandas e complexidades a percepção de uma autoeficácia robusta, pode ser determinante para a continuidade laboral, por exemplo.

Outra consideração de Bandura (1997) assinala para um indivíduo que possui uma percepção elevada, mas que superestima aspectos ligados aos desafios, conhecimentos e habilidades, fazendo uma leitura errônea da possibilidade de suas capacidades e as demandas da situação. No caso do segmento *Fitness*, um profissional com essas características poderia não ser um modelo de sucesso devido às demandas constantes, ligadas a contemporaneidade, as diferenças físicas e sociais dos alunos, entre outras questões.

Essas duas pontuações levam-nos a refletir sobre a construção da crença, sobre sua maleabilidade, as implicações para as demandas profissionais e, sobretudo qual é o nível desejável de percepção de autoeficácia para esse contexto.

Em síntese, PPs compreenderam que o senso de autoeficácia varia dependendo da modalidade que ofertam em suas aulas; de experiências com um público especial, ou ainda, diante de sentimentos de vulnerabilidade, provocados pelo nervosismo, a insegurança, o acometimento ou possibilidade de enfermidades. Além disso, o início da carreira foi destacado como o período mais sensível à percepção de confiança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo procurou caracterizar a atuação profissional ligada à ginástica coletiva, identificando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias à realização dessa atuação. Além disso, buscamos identificar as crenças de autoeficácia e suas fontes de constituição para atuação nesse domínio específico ligado ao segmento *Fitness*.

O segmento *Fitness* é descrito pela literatura como uma rede de interações complexas, estruturado sob quatro pilares: *Fitness services*, *Fitness media*, *Fitness sites*, *Fitness goods*, que, ao mesmo tempo, complementam-se e competem entre si. Outros aspectos que influenciam fortemente esse segmento são as questões relativas à globalização e às políticas econômicas (MAGUIRE, 2008a; ANDREASSON; JOHANSSON, 2014).

Assim como no contexto internacional, no Brasil, a literatura mostra um ambiente de trabalho envolto em conflitos, que perpassam os profissionais e seus pares, manifestando características como uma acirrada concorrência entre profissionais formados, provisionados e estagiários (VERENGUER, 2003, VERENGUER et al, 2008). Essas características não foram achadas nos nossos resultados, ao contrário, PPs e PFEs dessa pesquisa evidenciaram como as interações entre os pares foram favorecedoras da percepção e fortalecimento de confiança.

Os aspectos ligados à dinâmica do segmento, sua complexidade e estrutura, relatados na literatura, também são observados quando vislumbramos o conflito entre profissionais e empresários. Tais divergências são fortemente marcadas pelas questões econômicas, o lucro, o valor da mão-de-obra, entre outras características inerentes aos ambientes das academias (PASQUALI; NITERÓI; MASCARENHAS, 2011; QUELHAS, 2012).

Esses elementos aparecem como resultado do nosso estudo quando analisamos as queixas de PPs e PFEs acerca das condições ligadas ao seus próprios trabalhos, um maior investimento no maquinário em detrimento da gestão humana, bem como, a maneira como o segmento beneficia-se das práticas que estão em evidência. Tais apontamentos levam-nos a refletir sobre a capacidade dos profissionais desse segmento de não só questionar as influências do mercado sobre sua atuação, mas entenderem-se capazes de agir em prol da sua sobrevivência

nesse contexto. De que mecanismos estes profissionais têm se apropriado para reivindicar remuneração e condições laborais mais apropriadas?

Ao destacarmos a importância social dos profissionais do segmento *Fitness* e também como estes respondem às demandas da sociedade por meio da sua prática (FURTADO, 2007; LYON; LEVILLE, ARMOUR, 2016; SORIANO, 2006), podemos assinalar a partir dos resultados, em que as interações entre os profissionais, os alunos/clientes são fortemente marcadas pela aprendizagem. Essa aprendizagem pode apontar para uma ou mais modalidades específicas, para a manutenção da qualidade de vida, para o alcance de objetivos e metas, para informações relativas à atividade física, ao corpo e sua relação com o mundo. Caracterizando uma atuação profissional que modela comportamentos para além da aquisição de diversificados movimentos.

Tais evidências parecem ratificar a evidência que a atuação do profissional ligada à ginástica coletiva está imersa em uma demanda social. Fato que nos leva a pensar nas questões que envolvem seu reconhecimento na sociedade. Embora essa importância já tenha sido manifesta na introdução desse estudo, parte dos resultados aponta-nos profissionais que ao entender sua importância social, também reivindicam profissionalidade, investimento, reconhecimento.

Ao relacionarmos pressupostos e resultados, podemos vislumbrar vários desafios que permeiam a atuação e o entendimento do profissional sobre o próprio segmento que atua. Como ressaltado anteriormente, no contexto internacional, a formação para atuação nesse segmento é técnica, em que os profissionais são expostos a conhecimentos, habilidades e atitudes específicas da ginástica coletiva. Esse processo formativo parece, em alguma medida, favorecer a construção de convicções acerca da prática profissional, haja vista as experiências/vivências específicas desse modelo de credenciamento (COTON, 1997; FELSTEAD, et al, 2008).

No Brasil, a formação para a atuação nesse segmento possui processo institucionalizado, o que também eleva a Educação Física e todos os seus segmentos a um *status* de profissão. Isso significa dizer que os indivíduos que se inserem em programas formativos que minimamente apresentam/socializam/discutem um corpo de conhecimentos, orientações, valores e propriedades específicas do grupo profissional da Educação Física (BARROS, 2000, 2006; OLIVEIRA, 2006). Quando apontamos para diretrizes e orientações dos

cursos de formação inicial, na realidade brasileira, podemos vislumbrar uma estrutura organizacional apoiada na ideia de profissão.

Entretanto, ao assinalarmos esses aspectos a partir dos resultados dessa pesquisa, podemos observar que o processo de formação inicial pareceu não ter sido capaz de transformar as percepções relativas à aquisição e desenvolvimento de ferramentas ligadas à atividade profissional específica. Como exemplo, pinçamos a evidência de que parte dos PPs e PFEs atribuem a “vocação” ou a um “dom” o fato de possuírem habilidades ou atitudes que consideram necessárias na atuação com ginástica coletiva.

Essas evidências levam-nos a pensar nas proposições do curso de Educação Física na modalidade do bacharelado, nos conceitos, procedimentos e valores vislumbrados nos diversificados segmentos que envolvem essa proposta (ANVERSA, 2011; ANTUNES, 2012; NUNES, VOTRÊ; SANTOS, 2012; SORIANO, 2009).

Junto a essa reflexão, também assinalamos para conhecimento a que os futuros profissionais são expostos durante este processo formativo: Como essa proposta de formação inicial contribui para a aquisição de crenças, valores, competências e práticas em contextos tão diversificados? Como os valores, crenças e competências dos profissionais que atuam no espaço não escolar são investigadas durante processo formativo? Durante esse processo formativo, os profissionais do segmento Fitness, mas especificamente, da ginástica coletiva têm voz? Suas práticas, experiências, reflexões e vivências voltam para o processo de formação inicial em forma de discussões, vivências, estudos, experiências, entre outros?

Ao ressaltarmos esses aspectos, não podemos deixar de assinalar a importância da teoria psicológica que orienta essa pesquisa. A TSC possui amplas evidências conceituais e empíricas assinalando que as interações humanas são possibilidades de aprendizagem de ferramentas (conhecimentos, habilidades e atitudes) e fontes de construção percepção de confiança específica. Propostas de formação (inicial e continuada) que apropriaram-se dessa fundamentação têm sido descritas pela literatura como significativas em diversas áreas do conhecimento humano (BANDURA, 1997).

Mais especificamente, nesse estudo essa aprendizagem e confiança manifestaram-se durante as interações na própria atuação profissional e nas

situações de formação continuada. A TSC pôde colocar-se como uma fundamentação importante para discutirmos questões relativas às interações com os pares, com clientes, com superiores, o início de carreira, as expectativas, desafios e contextos que envolvem a atuação profissional com ginástica coletiva no segmento *Fitness*. Assim, quando apontamos para as crenças de autoeficácia na atuação profissional ligada à ginástica coletiva, ainda que de maneira exploratória, podemos revelar aspectos que permitem indicar elementos que permeiam a aquisição de competências e a construção do sentimento de capacidade para esta atuação específica.

Tais aspectos reforçam a viabilidade da investigação das crenças de autoeficácia dos profissionais de Educação Física para além da docência ou do treinamento desportivo, destacando, que no geral, os PPs dessa pesquisa, consideraram-se confiantes para a atuação em um segmento marcado por tamanhas complexidades. Essa confiança guia suas escolhas referentes às modalidades ministradas, aos conteúdos e alunos, suas motivações e percepção de satisfação, os esforços no que diz respeito à carreira, elementos destacados pela literatura como efeitos de um senso de autoeficácia robusto.

É fato que esta discussão não está posta na literatura e, ao mesmo tempo em que nos permite fazer inferências, nos limita a dividi-la com outras pesquisas. Podemos evidentemente fazê-la, traçando paralelos com outros contextos nos quais a crença de autoeficácia já tenha sido estudada como a docência e o treinamento, por exemplo. Entretanto, por princípio teórico, o contexto é parte fundamental na constituição deste julgamento. Portanto, entendemos que iniciar a discussão sobre as crenças de autoeficácia no segmento *Fitness* nos permitirá, em um futuro próximo, ampliar as discussões sobre a formação profissional para essa atuação.

Nesse sentido ao revisitarmos os resultados, consideramos que os PPs desta investigação destacaram aspectos voltados à maleabilidade da crença de autoeficácia. Em especial, os anos iniciais foram considerado os mais sensíveis as influências do contexto e aos aspectos emocionais ligados às próprias sensações dos PPs. Ao analisarmos esses dados, podemos relacioná-los as interpretações dadas às experiências do início de carreira, a falta de experiência com o conteúdo e com as modalidades ministradas.

Como são preditoras de comportamento e reconhecidas motivadoras do comportamento humano, tais crenças, acabam por incidir sobre a resiliência, as

escolhas, as metas e a percepção acerca dos desafios. Entretanto, acreditar que os PPs possam agir, em um dado domínio, para realizar um objetivo (atuar com ginástica coletiva) é pouco quando não se adquiriu as ferramentas necessárias (habilidades, conhecimentos e atitudes) para fazê-lo. Assim, as crenças de autoeficácia não são um fim em si mesmas, pois, são convicções que atuam diante de demandas e desafios concretos. Elas ajudam a determinar o que pode ser feito com o conhecimento e a habilidade que os indivíduos possuem para alcançar determinado desempenho.

A identificação da origem desses julgamentos de eficácia pessoal para atuar no contexto escolhido para este estudo, também, ajuda-nos a problematizar o papel da formação profissional no desenvolvimento das competências necessárias. Cremos que a formação inicial é parte importante do processo de construção de crenças para que os futuros profissionais percebam-se fortemente engajados na atuação profissional no segmento *Fitness* e tenham as ferramentas necessárias para atuar com reconhecida qualidade.

Ademais, buscamos compreender o que PFEs e PPs reconhecem como sendo necessário para a atuação profissional com ginástica coletiva e acreditamos que explorar o julgamento dos PPs acerca de suas próprias capacidades, nos ajuda a levantar indicativos para a discussão do constructo da autoeficácia neste segmento profissional.

Dito de outra forma, pensar em um processo formativo que atua fortemente sobre a percepção de uma autoeficácia elevada, bem como, as convicções de que se possui as ferramenta necessárias para agir da forma que responda as demandas do contexto, enfrentando os desafios voltadas a complexidade do segmento *Fitness*, parece-nos ser uma meta desafiadora a ser perseguida.

Deste modo, antes de mostrarmos de forma mais contundente os resultados e avanços inerentes a essa investigação, pontuaremos as limitações ligadas ao número de participantes, a qualidade do material empírico que corroborasse com nossos dados, o desafio de relacionarmos aspectos voltados à formação inicial, as crenças de autoeficácia e o segmento *Fitness*. Há ainda, a interlocução de áreas (sociologia, administração e psicológica) postas em princípios conceituais diversos.

Como exemplo, podemos assinalar que na entrevista, ao falar dos conhecimentos, habilidades, atitudes e desafios, PPs e PFEs possuíam um “olhar para fora”, para atuação profissional como um todo, para o segmento e profissão. E,

ao falar sobre a percepção de autoeficácia, PPs mudaram esse “olhar” para dentro, para sua própria atuação, para uma autoavaliação, um auto julgamento. Assim, nossos resultados nos impedem de fazer generalizações ou destaques contundentes sobre os achados.

Quando assinalamos os conhecimentos necessários atuação com ginástica coletiva, foi possível identificar o valor dado àqueles oriundos das ciências biológicas, corroborando com a perspectiva da literatura, conforme nossa expectativa inicial. Diante das respostas de PFEs e PPs, o que nos parece novo é o entendimento de que há um conhecimento (procedimental) na atuação profissional ligada à ginástica coletiva que aponta para a relação entre ensino e aprendizagem. Isso nos ajuda a pensar no papel desse estudo quando agrega fundamentos da educação e da psicologia na discussão sobre as competências para o bacharelado.

Além disso, ao reconhecer a necessidade de pensar a prática ligada ao ensino no segmento *Fitness*, há que se reconhecer, também, a importância dos conhecimentos ligados à área da pedagogia do movimento, geralmente sublimados pela preponderância dos conhecimentos das áreas vinculadas à biodinâmica, como as fisiologias, a biomecânica e o treinamento. Isso nos possibilita problematizar o espaço dado a esses conhecimentos na formação do bacharel que atuará, provavelmente, no segmento estudado por esta pesquisa.

Ao considerar que a ginástica coletiva tem, por princípio, a construção de processos de ensino, de sequências coreográficas e exercícios diversos, indagamos como tornar prazeroso e eficiente o processo de aprendizagem para os alunos? Acreditamos que parte dos conhecimentos advindos da pedagogia do movimento poderiam ajudar-nos na busca de respostas para essa questão.

Em relação às habilidades, os dados evidenciaram aspectos ligados à execução, à interação com os indivíduos e com o grupo, bem como à habilidade de motivação, comumente relatadas em pesquisas que buscam investigar as interações pessoais na sala de aula/treino/sessão. Outro aspecto que se aventa diz respeito aos espaços dados à aprendizagem das habilidades necessárias para o exercício da atuação profissional no segmento *Fitness*.

A reflexão que fazemos direciona-nos ao lugar do desenvolvimento de habilidades nos processos formativos, no qual o “saber fazer” parece ser menos valorizado que o conhecimento científico. Desta forma: como os conteúdos referentes à ginástica coletiva estão sendo postos nos currículos? Como são

apresentados na graduação? A formação inicial tem assumido um papel fundamental na formação para o segmento *Fitness*? Essas são algumas questões que, ainda que os resultados e análises apresentadas não tenham se debruçado a responder, permitem-nos apresentar como possibilidades futuras.

Quanto às atitudes, podemos perceber uma diferenciação entre os resultados dos dois grupos. Enquanto os PFEs têm foco no segmento *Fitness* e no mercado, apontado para atitudes como profissionalismo, responsabilidade profissional, cumprimento de horários. PPs direcionam prioridades à sala, ao grupo de alunos, evocando atitudes como o respeito, o gosto, o sentimento, um perfil.

De certa forma, os apontamentos referentes à aquisição dessas habilidades e atitudes estão vinculados a um dom, uma vocação, quando ligadas ao gosto pela prática das atividades do segmento, ou mesmo pelo ensino. Essa caracterização que, de alguma forma, tenta explicar como configura-se a atuação profissional, aponta para um debate amplo e urgente, pois, diferentemente da licenciatura, supõe-se que, nos cursos de bacharelados, esse debate ainda é incipiente, frágil, ao menos no que se refere à atuação do segmento *Fitness*.

Os resultados desta pesquisa reservam reflexões sobre o cenário nacional, o que nos dá a consciência e o compromisso de que há muito a ser feito. Os momentos de desenvolvimento e fortalecimento da crença de autoeficácia apontam para os espaços em que se desenvolve a atuação profissional, bem como, os processos formativos posteriores a graduação. Essa evidência nos orienta a endereçar proposições tanto para as associações do segmento *Fitness* e escolas de formação continuada, quanto para academias que observam a progressão de “carreira” e treinamento de profissionais.

Entretanto, alertamos para a ausência de informações oriundas ao período de formação inicial, uma vez que não foram mencionadas informações que relacionassem a formação inicial às informações ligadas à construção da crença de autoeficácia dos participantes deste estudo. As poucas experiências rememoradas pareceram não ser interpretadas como fontes de informação de autoeficácia durante esse período.

Por outro lado, tais fontes estiveram presentes na formação continuada por meio de cursos. Isso pode assinalar para a contribuições dos cursos de formação continuada na mudanças de valores e convicções acerca da prática profissional. Cabe ressaltar que um dos próprios PFEs alertou que esses cursos possuem pouca

carga horária e a forma como atualmente são realizados é duvidosa do ponto de vista qualitativo.

Parte dos achados parecem novos para a discussão do segmento, logo motivadores para a continuidade da nossa pesquisa e a proposição de mais investigações acerca da relação entre as crenças de autoeficácia, prática profissional e formação inicial no bacharelado da Educação Física são tidas como necessárias.

A guisa da conclusão, nossa expectativa é que este estudo possa suscitar novas investigações e debates futuros que promovam o desenvolvimento da Educação Física no cenário brasileiro, em especial, as importantes e necessárias reflexões acerca da formação inicial para o segmento *Fitness*.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, A. L. **A formação acadêmica do bacharel em Educação Física no Paraná e sua relação com o campo de atuação profissional**. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde UEM/UEL, Maringá, 2011.

ANDREASSON, J.; JOHANSSON, T. The Fitness Revolution: historical Transformations in the Global Gym and Fitness Culture. **Sport Science Review**, v. 23, n. 3, p. 91-112, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/x3wbMH>. Acesso em: 15 jun 2016.

_____. 'Doing for group exercise what McDonald's did for hamburgers': Les Mills, and the fitness professional as global traveller. **Sport, Education and Society**, v. 21, n.2, 148-165, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/nHJ85B>. Acesso em: 15 jun 2016.

ANTUNES, A. C. A. **Academias de ginástica e musculação: preparação de recursos humanos**. 2000. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2000.

_____. **A dimensão prática na preparação profissional em educação física: concepção e organização acadêmica**. 2012. 265f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2012.

AZZI, R.G.; POLYDORO, S. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: _____ (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Alínea: São Paulo, 2006, p. 9-24.

BANDURA, A. **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change**. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.J. Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (Org.) **Self- Efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 1-45.

_____. Guide for construction Self-Efficacy scales. In: PAJARES, F; URDAN, T. **Self-Efficacy beliefs of adolescents**. Usa: Information Age Publishing, 2006, p. 307- 337.

_____. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

_____. Self-Efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V.S. (Ed.) **Encyclopedia of Human Behavior**. v. 4. Pp. 71-81. New Yourk: Academic Press, 1994

_____. **Social foundations of thought and action:** A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BARROS, J. M. C. Educação Física e esportes: profissões? **Kinesis**, v. 11, p. 5-16, 1993.

_____. Educação Física na sociedade brasileira atual e a regulamentação da profissão. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, p. 107-109, 2000.

_____. Profissão, regulamentação profissional e campo de trabalho. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 245-250.

BATISTA, P. M. F. **Discursos sobre a competência:** contributo para a (re) construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. 591f. 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 2008.

BEAUCHAMP, M. R., et al. A multilevel investigation of the relationship between role ambiguity and role efficacy in sport, **Psychology of Sport and Exercise**, v. 6, p. 289–302, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/Me7saN>. Acesso em: 15 jun 2016.

BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação Pedagógica em educação física: estudo Sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 35-50, jan./mar. de 2016. Disponível em: <https://goo.gl/UZwach>. Acesso em: 15 jun 2016.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Lei nº 9696, de 1º de setembro de 1998. **Diário da União:** Brasília, DF, 1998.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. **Parecer CNE/CES nº 215**, de 11 de março de 1987. Disponível em: <http://goo.gl/YI3VqL>.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Fixa os mínimos de conteúdo a serem observados nos cursos de Educação Física. **RESOLUÇÃO CNE/CES 03, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 1987b.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **PARECER CNE/CES nº 058**, de 18 de fevereiro de 2004. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2004a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **RESOLUÇÃO CNE/CES nº 07**, de 31 de março de 2004b. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2004b.

BRAY, S et al. An Exploratory Investigation of the Relationship between

Proxy Efficacy, Self-efficacy and Exercise Attendance. **Journal of Health Psychology**, 16 London, Thousand Oaks and New Delhi, v. 6, n.4, p. 425-434, 2001. Disponível em: <https://goo.gl/k1clj1>. Acesso em: 15 jun 2016.

CAMPOS, F. J. A. A qualidade do instructor em atividades de grupo de *Fitness*. 2015. 312f. Tese (Doutoramento em Ciências do Desporto) - Universidade de Trás Os Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2015. Acesso em: 15 jun 2016.

CESANA, J. **Práticas corporais alternativas e educação física: entre a formação e a intervenção**. 195f. 2011. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2011.

CHANG, K.; KIM, Y. Competencies for Fitness Club Instructors: Results of a Delphi-study. **International Journal of Applied Sports Sciences**, Virginia, v. 15, n. 1, p. 56-64, 2003. Disponível em: <http://goo.gl/HrEgz9>. Acesso em: 15 jun 2016.

CLOES, M. **The leisure context. A forgotten topic of sport pedagogy?** In: INTERNATIONAL CONGRESS OF PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL INTERVENTION “THE FUNCTION AND INTERVENTION OF PROFESSIONAL RESEARCH IN SPORTS PEDAGOGY”, 2011, Portugal. **Anais...** Portugal, Instituto Superior do Maia, 2011. p. 1.

_____. The leisure context: a forgotten topic of sport pedagogy. In: ALBUQUERQUE, A.; PINHEIRO, C.; RESENDE, R. (Eds.) **A formação de formadores em Educação Física e Desporto: perspectivas internacionais, tendências atuais**, p. 111-121, 2014. Disponível em: <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/172153>.

CLOES, M. et al. Sport pedagogy the fitness sector: a promising research topic? **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n.410, supl., 47, 2015.

COELHO FILHO, A. C. A ginástica em academia no contexto sociocultural do século XX. In: CUNHA JÚNIOR, F. MARTIN, E.; LIRA, C. (Org.) **Lazer, Esporte e Educação Física: Pesquisas e Intervenções da Rede Cedes/UFJF**. Juíz de Fora: UFJF, 2009, p. 179-190.

COELHO FILHO, C. A.; VÔTRE, S. J. Imagens da prática profissional em academias de ginástica na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 95-110, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/SAIbWZ>. Acesso em: 15 jun 2016.

COELHO FILHO, A. C. **O discurso do profissional de ginástica em grandes academias no Rio de Janeiro**. 166f. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

COTON, R. (Org). **Aerobics Instructor Manual: The resource for group fitness instructors**. 2. ed. Califórnia: América Council on Exercise, 1997.

CONFED. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define

os seus campos de atuação profissional. Resolução CONFEF nº 046, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2002.

COSTA, R. A. **Professores iniciantes de educação física**: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, E. H. M. Fitness, Saúde, Wellness e qualidade de vida. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v.10, n. 1, p. 108-153, 2002.

DANTAS, M. A.; GUERREIRO-CASANOVA, D.C.; AZZI, R. G. Eficácia coletiva de professores: análise de escalas internacionais de avaliação, **Avaliação Psicológica**, v. 11; n.2, p. 181-190, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/eBVABD>. Acesso em: 15 jun 2016.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAWSON, K.; BRAWLEY, L. Examining the Relationship Between Exercise Goals, Self-Efficacy, and Overt Behavior With Beginning Exercisers, **Journal of Applied Social Psychology**, p. 315–329, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/cK0Swl>. Acesso em: 15 jun 2016.

EDE, A.; HWANG, S.; FELTZ, D. Current directions in self-efficacy research in sport. **Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 6, n. 2, p. 181-201, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/Am0zXm>. Acesso em: 15 jun 2016.

FEITOSA, W. N. **As competências específicas dos profissionais de Educação Física: um estudo Delphi**. 129f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina – Santa Catarina, 2002. Acesso em: 15 jun 2016.

FEITOSA, W. N.; NASCIMENTO, J. V. As competências específicas dos profissionais de Educação Física que atuam na orientação de atividades físicas: um estudo Delphi. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 4, p. 19-26, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/7OFuxz>. Acesso em: 15 jun 2016.

FELSTEAD, A. et al. Grooving to the same tunes? Learning, training and productive systems in the aerobics studio. **Work, employment and society**, v. 21, n. 2, p. 189-208, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/Z5MNDK>. Acesso em: 15 jun 2016.

FELTZ, D. L. et al. A Conceptual Model of Coaching Efficacy: Preliminary Investigation and Instrument Development. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 4, 765-776, p. 1999. Disponível em: <https://goo.gl/PbGf6E>. Acesso em: 15 jun 2016.

FERREIRA, L. C. M. A relação entre a crença de autoeficácia docente e a Síndrome de *Burnout* em profissionais do ensino médio. 2011. 166f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FREIRE, E. S; VERENGUER, R. C. G; REIS, M. C. C. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional, **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/FtK9eW>. Acesso em: 15 jun 2016.

FONSECA, A. S. et al. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde: Abenefs. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.16, n. 4, p.:283-288, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/OOoJk3>. Acesso em: 15 jun 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003

FRANCO, S. C. A. **Comportamento pedagógico dos instrutores de Fitness em aulas de grupo de Localizada**: comportamento observado, percepção, preferência e satisfação dos praticantes. 2009. 313f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universitat De Lleida, Catalunha, 2009.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: Teoria, profecia e política. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

FURTADO, R. P. **O não-lugar do professor de Educação Física em academias de ginástica**. 2007.187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____. Do fitness ao wellness: os três estágios de desenvolvimento das academias de ginástica. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 12, n.1, p. 1-11, jan./abr, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/nbMiwq>. Acesso em: 15 jun 2016.

GARRIDO, E. Autoeficacia: concepto y procesos básicos. In: SALANOVA, M. et al (Ed). **Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia**. Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume., 2004, p. 53-81.

GEORGE, M. Interactions in expert service work demonstrating professionalism in personal training. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 37, n. 1, p. 108-131, February 2008. Disponível em: Acesso em: 15 jun 2016.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARDA, F. R. B. et al. Intervenção do profissional de Educação Física: formação, perfil e competências para atuar no Programa Academia da Saúde, **Revista Pan-Amaz Saúde**, v. 5, n.4, p.63-74, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/3m66Qi>. Acesso em: 15 jun 2016.

HERMIDA, P. M. V.; ARAÚJO, I. E. M. Elaboração e validação do instrumento de entrevista de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 3, p. 314-320, maio/jun 2006. Disponível em: <https://goo.gl/icK83J>. Acesso em: 15 jun 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 2000.

IHRSA LATIN AMERICA REPORT. Dimensão e abrangência dos principais mercados de academias: relatório do mercado latino americano de academias. **International Health, Racquet & Sportsclub Association**, Boston, 2012.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/PcNoAX>. Acesso em: 15 jun 2016.

JABUR, M. N. **Competências Profissionais em Educação Física: relação entre fatores da personalidade (suas facetas) e a competência profissional percebida em professores de academias**. 60f. Tese (Doutorado em Ciências da Psicologia). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 201.

JACKSON, D. How Personal Trainers Can Use Self-Efficacy Theory to Enhance Exercise Behavior in Beginning Exercisers. **Strength and Conditioning Journal**, v. 32, n. 3, 2010, p. 67-71. Disponível em: <https://goo.gl/fJ0scS>. Acesso em: 15 jun 2016.

KLASSEN et al. Teacher Efficacy Research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? **Educational Psychology Review**, v. 23, n. 1, p. 21-43, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/7vxB3J>. Acesso em: 15 jun 2016.

KOUSTELIOS, A. Identifying important management competencies in fitness centres in Greece. **Managing Leisure**, v. 8, p. 145-153, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/4w8lqU>. Acesso em: 15 jun 2016.

LAWSON, H. A. **Invitation to physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1984.

LEE, H. F. **The relationships among personality traits, self-efficacy, and organizational commitment in fitness center staff**. 2007. 225 f. Thesis (Doctor of Education) - The College of Education, Spalding University, Kentucky, 2007.

LIZ, C. L et al. Aderência à prática de exercícios físicos em academias de ginástica, **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.181-188, jan./mar, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/WwZ4eJ>. Acesso em: 15 jun 2016.

LLOYD, C. Competitive strategy and skills: working out the fit in the fitness industry. **Human Resource Management Journal**, v. 15, n. 2, p. 15-34, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/zmsNvl>. Acesso em: 15 jun 2016.

LYON, A. T. C; NEVILLE, R. D; ARMOUR, K. M. The role of fitness professionals in public health: a review of the literature. **Quest**, v. 68, p. 1-19, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/Wk4T6T>. Acesso em: 15 jun 2016.

MAGUIRE, J. S. Body Lessons: Fitness Publishing and the Cultural Production of the Fitness Consumer. **International Review for he Sociology of Sport**, v. 37, n. 3-4, p. 449–464, 2002. Acesso em: 15 jun 2016.

_____. **Fit for Consumption: Sociology and the business of fitness**. London/New York: Routledge, 2008a. Acesso em: 15 jun 2016.

_____. The personal is professional: Personal trainers as a case study of cultural intermediaries. **International Journal of Cultural Studies**, v. 11, n. 2, p. 211–229, 2008b. Disponível em: <https://goo.gl/Fpgo8L>. Acesso em: 15 jun 2016.

MAKOVER, B. **Examining the Employee-Customer Chain in the Fitness Industry**, 2003 134 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) - Department of Sport Management, Recreation Management, and Physical Education, Florida State University, Florida, 2003.

MARCELLINO, N. C. Academias de ginástica como opção de lazer. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 49-54, junho 2003. Disponível em: <https://goo.gl/yQUbLR>. Acesso em: 15 jun 2016.

MARTIN, Jeffrey et al. The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. **Professional Development in Education**, v. 35, n. 4, p. 511-529, dez/ 2009. Disponível em: <https://goo.gl/JkkHuL>. Acesso em: 15 jun 2016.

MEDINA, J. P. **A Educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MENDES, A. D. **Atuação profissional e condições de trabalho do educador físico em academias de ginástica**. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MORIS, D. **Sources of Teaching Self-Efficacy: A Scale Validation**. 2010. 175f. Tese (Doctor of Philosophy in Educational Studies) - Faculty of the James T. Laney School of Graduate Studies of Emory University, Atlanta, USA, 2010.

MORIS, D.; USHER, E.; CHEN, J. Reconceptualizing the sources of teaching Self-Efficacy: a critical review of emerging literature. Disponível em: <https://goo.gl/JkkHuL>. Acesso em: 15 jun 2016.

MORIS, D.; USHER, E. Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professor. **Contemporary Education Psychology**, n. 36, p. 232-245, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/D4PflJ>. Acesso em: 15 jun 2016.

NASCIMENTO, J. V. Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-21, 1999. Disponível em: <https://goo.gl/6SBiVg>. Acesso em: 15 jun 2016.

_____. **Formação profissional em Educação Física: contextos de desenvolvimento curricular**. Montes: Montes Claros, 2002.

_____. Formação do profissional de Educação Física e as novas Diretrizes Curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO S, HUNGER D (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 59-76.

NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em Educação Física no Brasil: Desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 2, p.280-290, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/chmHuc>. Acesso em: 15 jun 2016.

QUELHAS, A. **Trabalhadores de educação física no segmento *fitness*: um estudo da precarização do trabalho no rio de janeiro**. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

_____. Profissional de Educação Física no segmento *fitness*: reflexões a partir da categoria trabalho. **Motrivivência**, v.23, n. 36, p. 75-93, Jun./2011. Disponível em: <https://goo.gl/1RaJ3P>. Acesso em: 15 jun 2016.

OLIVEIRA, A. B. O.A formação profissional em Educação Física: legislação e limites. In: SOUZA NETO S, HUNGER D (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 17-32.

_____. B. Mercado de trabalho em Educação Física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, v.8, n. 4, p. 45-50, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/hXaZO1>. Acesso em: 15 jun 2016.

PAIXÃO, J. A.; CUSTÓDIO, G. C. C.; BARROSO, Y. W. S. Processo de aprendizagem do professor de educação física no início de carreira em academias de ginástica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.2, p. 286-299, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/1xrg8B>. Acesso em: 15 jun 2016.

PAJARES, F. M. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 63, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <https://goo.gl/27mY9e>. Acesso em: 15 jun 2016.

PARVIAINEN, J. The standardization process of movement in the fitness industry: the experience design of Les Mills choreographies. **European Journal of Cultural Studies**, v. 14, n.5, p. 526-541, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/oDw0eJ>. Acesso em: 15 jun 2016.

- PASQUALI, D.; NITERÓI, R.; MASCARENHAS, F. A indústria do fitness e seu desenvolvimento desigual: Um estudo sobre as academias de ginástica a cidade de Goiânia, **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/B836xe>. Acesso em: 15 jun 2016.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RAMOS, G. N. S. Escolas de ofício, profissão Educação Física e sociedade, **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 919-924, out/dez 2009. Disponível em: <https://goo.gl/Y9V2BO>. Acesso em: 15 jun 2016.
- RODRIGUES, H. A. Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- ROSADO, A. et al. Perceptions of fitness professionals regarding fitness occupations and careers: a phenomenological analysis. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 23, n. 1, p. 23-3, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/ZmoSxv>. Acesso em: 15 jun 2016.
- ROSAS, P. **Vocação e profissão**. 3º, Petrópolis: Vozes, 1980.
- ROSSI, F.; HUNGER D. Formação acadêmica em Educação Física e intervenção profissional em Academias de Ginástica. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.4, p.440-451, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/UQFETj>. Acesso em: 15 jun 2016.
- RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SALERNO, M. **Formação, atualização profissional e nível de conhecimento técnico dos profissionais atuantes em academias da cidade de Pelotas**. 2013. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- SASSATELLI, R. **Fitness culture: gyms and the commercialisation of discipline and fun**. New York: Palgrave MacMillan, 2010.
- SHIELDS, C. A.; BRAWLEY, L. R. Preferring Proxy-agency: Impact on Self-efficacy for Exercise. **Journal of Health Psychology**, v. 11, n. 6, p. 904-914, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/tevOUX>. Acesso em: 15 jun 2016.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987, p. 1-22.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992
- SOUZA NETO, S. ALEGRE, A. N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. A formação do profissional de Educação física no Brasil: uma história sobre a perspectiva da

legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em Acesso em: 15 jun 2016.

SORIANO, J. B. **A constituição da intervenção profissional em educação Física: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência**. 2003. 241f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade de Campinas, 2003.

_____. Escolas de Ofício e a relação com a Universidade: algumas implicações para a compreensão da constituição do conhecimento profissional em Educação Física, **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1 p.151-161, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/tpt6Xb>. Acesso em: 15 jun 2016.

SORIANO, J.; 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.315-32, out./dez. 2004. Disponível em: <https://goo.gl/Uv0hFi>. Acesso em: 15 jun 2016.

_____. Limites e Desafios para o Estudo da Intervenção Profissional em Educação Física a partir da Noção de Competência, **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 175-195, jan/abril 2006. Disponível em: <https://goo.gl/4LIKdT>. Acesso em: 15 jun 2016.

STEEN-JOHSEN, K. Globalized fitness in the norwegian context. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 42, n. 3, p. 343-362, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/1xPgJ0>. Acesso em: 15 jun 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-13, jan./abr. 2000.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, abril/jun 2013. Disponível em: <https://goo.gl/8d6b5v>. Acesso em: 15 jun 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

TOLEDO, E. PIRES, F. R. Sorria! Marketing e consumo dos programas de ginástica de academia. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 41-56, maio 2008. Disponível em: <https://goo.gl/Kcu7g5>. Acesso em: 15 jun 2016.

VIALON, R.; CAMY, J.; COLLINS, M. F. The European integration of a new occupation, the training and education strategies of national professional organizations: the case of the fitness sector in France and the United Kingdom. **Managing Leisure**, v. 8; n. 2, p. 85-96, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/sBzqqX>. Acesso em: 15 jun 2016.

VERENGUER, R. C. **Mercado de Trabalho em Educação Física**: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VERENGUER, R. C. *et al.* Mercado de trabalho em Educação Física: significado da intervenção profissional em academia de ginástica. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p. 452-461, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/H3X7jp>. Acesso em: 15 jun 2016.

Woolfolk, H. A.; Spero, B. R. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 4, p. 343–356, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/4lxsZT>. Acesso em: 15 jun 2016.

ANEXO A**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)**

Eu, Keila Michelly Canhina Sachimbombo, RG 41.429.811-1, venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Unesp (Mestrado), sob a supervisão do Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite. O título do projeto é “**Crenças de autoeficácia e campo de trabalho de profissionais do Fitness**” e tem como finalidade compreender acerca das competências, habilidades, conhecimentos necessários à atuação de profissionais no campo do ensino de atividades físicas orientadas, buscando (a) identificar quais são os desafios que o profissional que atua nesse campo vivencia; (b) descrever em que medida esses profissionais se percebem capazes de atuar nesse campo por meio do ensino e (c) identificar a que esses profissionais atribuem a origem dessa capacidade. A sua participação nessa pesquisa será a de responder uma entrevista que será gravada. Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da realização da entrevista. Para minimizar esses riscos, as questões relativas ao roteiro de entrevistas foram elaboradas de modo a evitar constrangimentos enfocando-se somente o objeto de estudo. A entrevista será gravada e caso você se incomode com esse procedimento os dados poderão ser anotados, descartando o uso do gravador. Caso você se sinta desconfortável em qualquer momento da entrevista, esta poderá ser interrompida; e se não estiver nas suas melhores condições de saúde, os mesmos procedimentos serão remarcados. Em caso de mal estar imprevisto, a pesquisadora prestará assistência e chamará o serviço especializado. A entrevista será realizada em clima amistoso e de respeito, em local e horário estipulados por você. Asseguramos também a plena liberdade de desistência na pesquisa, bem como solicitar esclarecimentos a qualquer momento. Além disso, se você se sentir constrangido ou incomodado com alguma questão, terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade. A análise dos dados será realizada de modo a respeitar a sua opinião sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Em relação aos benefícios, o desenvolvimento deste estudo possibilitará uma aproximação entre o campo de ensino do contexto fitness, as crenças de eficácia pessoal e a formação profissional. Trata-se de uma temática relevante, ainda não explorado no Brasil que além discutir a questão do ensino da atividade física orientada, apontará para uma variável motivacional que influencia o agir profissional. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Sendo assim, se você se encontrar suficientemente esclarecido (a), convido-o (a) a assinar este Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora responsável.

Rio Claro, ____ de _____ de _____.

Profa. Keila Michelly Canhina Sachimbombo (Pesquisadora responsável)
Prof. Dr. Roberto Tadeu laochite (Orientador)

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro. – Departamento de Educação

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) xxxx-xxxx **E-mail:** keilasachi84@gmail.com

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____ RG: _____

_____ Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: _____

Endereço: _____

____ CEP _____ Fone: _____/____ e-

mail: _____ Assinatura do participante

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PRÁTICOS (ELABORADO A PARTIR DAS SUGESTÕES DOS JUÍZES)

BLOCO I - INTRODUÇÃO – Informação sobre o participante

1. Quando e onde se formou?
2. Quando, onde e em que área e nível realizou curso de pós-graduação?
3. Poderia fazer uma descrição sobre sua experiência profissional?
4. Há quanto tempo atua no segmento *fitness* e quais modalidades ministra?

BLOCO II - Modalidade de Exercício em grupo: definindo a especificidade da atuação profissional

OBJETIVO DO BLOCO: Descrever e analisar como se configura o domínio da atuação profissional ligada à modalidade de exercício em grupo. Em específico, objetiva: identificar o que faz o profissional e quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes que ele deve possuir, bem como os desafios percebidos ligados à atuação profissional na modalidade de exercício em grupo.

1. O que caracteriza a prática profissional ligada à modalidade de exercício em grupo em academias de ginástica? Por quê?
2. Quais são os conhecimentos necessários para atuar profissionalmente com essa modalidade?
3. Por que você citou esses conhecimentos?
4. Onde esses conhecimentos podem ser aprendidos e de que forma eles são ensinados em cada um dos espaços citados?
5. Quais são as habilidades necessárias para atuar profissionalmente com essa modalidade?
6. Por que você citou essas?
7. Onde essas habilidades podem ser aprendidas e de que forma elas são ensinadas em cada um dos espaços citados?
8. Quais são as atitudes necessárias para atuar profissionalmente com essa modalidade?
9. Por que você citou essas?
10. Onde essas atitudes citadas podem ser aprendidas e de que forma elas são ensinadas em cada um dos espaços citados?
11. Defina o perfil de um profissional competente para atuar com modalidade de exercício em grupo nas academias de ginástica.
12. Quais são os desafios que você vivencia ao atuar com essa modalidade?

BLOCO III - Autoeficácia para atuação ligada a ginástica coletiva

OBJETIVO DO BLOCO: Descrever e analisar em que medida esses profissionais se percebem capazes de atuar com as modalidade exercício em grupo e como eles explicam a origem desse julgamento de capacidade.

13. Se eu pedisse para você indicar em que medida você se percebe confiante, numa escala de 0 a 10, para ensinar modalidades de exercício em grupo, qual número você escolheria?
14. Você pode me dizer às razões que levaram você a escolher esse número?
15. Das razões que você mencionou, quais delas você acredita que teve a maior influência sobre a sua confiança? Por quê?
16. Quais experiências na sua vida profissional têm tornado você mais confiante como professor/instrutor/profissional de modalidades de exercício em grupo?

17. Quais experiências têm diminuído a sua confiança como professor/instrutor/profissional?
 18. Como você sabe que uma experiência profissional/ de aula foi positiva? Dê um exemplo.
 19. Isso influencia a sua confiança como professor/profissional? Explique.
 20. Como você sabe que uma experiência profissional/ de aula foi negativa? Dê um exemplo.
 21. Isso influencia a sua confiança como professor/profissional? Explique.
 22. Você teve experiências na sua vida profissional que serviram ou ainda servem de modelos para você – essas informações podem vir de coisas que você viu/vê, leu, lê ou outros que possa observar – e que possam ter influenciado na sua confiança para ensinar modalidades de exercício em grupo? Dê exemplos.
 23. Disso que você acabou de citar, quais você acredita que tiveram a maior influência sobre a sua confiança?
 24. Você recebe comentários, críticas, elogios sobre sua forma de ensinar modalidades em grupo?
 25. Quais desses comentários você poderia associar com o aumento da sua confiança para ensinar modalidades de exercício em grupo?
 26. Poderia me dizer alguns desses comentários?
 27. Por que esses comentários aumentam a sua confiança?
 28. Identifique alguns dos principais sentimentos ou emoções que você vivencia quando está ensinando modalidades em grupo.
 29. Quais desses sentimentos ou emoções você diria que aumenta a sua confiança em ensinar modalidades de exercício em grupo?
 30. Quais deles diminuem a sua confiança em ensinar modalidades de exercício em grupo?
 31. Quais deles têm influenciado profundamente a sua confiança?
 32. Você já passou por situações que abalaram a sua confiança em ensinar modalidades em grupo?
 33. Como você lidou com essas situações?
 34. Isso afetou sua confiança? Explique.
 35. Pode me dar um exemplo do ocorrido e como você lidou com a situação?
 36. Você pode identificar em que momento começou a perceber que era um professor/profissional competente para ensinar modalidades de exercício em grupo?
 37. Você pode identificar alguns períodos específicos da sua vida e ou carreira em que considerou como críticos para o desenvolvimento da sua confiança para ensinar modalidades em grupo?
 38. Há outras coisas que nós não conversamos e que você sente que influenciou a sua confiança como professor/profissional de modalidades de exercício em grupo?
 39. Se sim, quais? Por que você acha isso?
- Para encerrar, eu gostaria que você pensasse sobre sua confiança como professor que ensina ginástica coletiva e me dissesse as três influências mais poderosas sobre sua confiança para ensinar, em ordem da mais poderosa para a menos poderosa.

BLOCO IV - Desafios relacionados ao ensino no mercado Fitness

OBJETIVO DO BLOCO: Identificar quais são os desafios do profissional que atua com o ensino de exercício em grupo.

- 41 - Quais são os desafios que o profissional que atua com modalidades de exercícios em grupo enfrenta?
- 42 - Desses que você citou, quais são os 3 mais difíceis de lidar?
- 43 O que você acredita ser necessário para enfrentar esses desafios?

Agradecimentos, explicações sobre os próximos passos – transcrição e textualização e devolutiva para que o entrevistado possa validar a transcrição. Encerramento da entrevista.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – FORMADORES/EXPERTS

(ELABORADO A PARTIR DAS SUGESTÕES DOS JUÍZES)

BLOCO I - INTRODUÇÃO – Informação sobre o participante

- 1 Quando e onde se formou?
- 2 - Quando, onde e em que área e nível realizou curso de pós-graduação?
- 3 Poderia fazer uma breve descrição sobre sua experiência profissional?
- 4 Há quanto tempo atua no segmento fitness e, especificamente, com cursos de formação profissional?
- 5 Você tem experiência no contexto internacional? Poderia fazer uma breve descrição dessa experiência nesse cenário?

BLOCO II - Modalidade de Exercício em grupo: definindo a especificidade da atuação profissional

OBJETIVO DA PESQUISA: Descrever e analisar como se configura o domínio da atuação profissional ligada à modalidade de exercício em grupo. Em específico, objetiva: identificar o que faz o profissional e quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes que ele deve possuir, bem como os desafios percebidos ligados à atuação profissional na modalidade de exercício em grupo.

- 1- O que caracteriza a prática profissional ligada à modalidade de exercício em grupo em academias de ginástica? Por quê?
- 2 Quais são os conhecimentos necessários para atuar profissionalmente com essa modalidade?
- 3 -Por que você citou esses?
- 4 Onde esses conhecimentos podem ser aprendidos e de que forma eles são ensinados em cada um dos espaços citados?
- 5 Quais são as habilidades necessárias para atuar profissionalmente com essa modalidade?
- 6 Por que você citou essas?
- 7 Onde essas habilidades podem ser aprendidas e de que forma elas são ensinadas em cada um dos espaços citados?
- 8 Quais são as atitudes necessárias para atuar profissionalmente com essa modalidade?
- 9 Por que você citou essas?
- 10 Onde essas atitudes citadas podem ser aprendidas e de que forma elas são ensinadas em cada um dos espaços citados?
- 11 Defina o perfil de um profissional competente para atuar com essa modalidade de exercício em academias de ginástica.
- 12 Quais são os desafios que um profissional vivencia ao atuar com essa modalidade?

BLOCO III – Desafios relacionados ao ensino no mercado *Fitness*

OBJETIVO DA PESQUISA: Identificar quais são os desafios do profissional que atua com o ensino de exercício em grupo.

- 15 Quais são os desafios que o profissional que atua com modalidades de exercícios em grupo enfrenta?
- 16 Desses que você citou, quais são os 3 mais difíceis de lidar?

17 O que você acredita ser necessário para enfrentar esses desafios?

Agradecimentos, explicações sobre os próximos passos – transcrição e textualização e devolutiva para que o entrevistado possa validar a transcrição. Encerramento da entrevista.