

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

André Lazzari

***“ESTOU PRONTA AQUI, PODE CHAMAR!”: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO  
SOBRE A INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES PARA O/NO TRABALHO  
ONLINE DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.***

Porto Alegre  
2020

**André Lazzari**

***“ESTOU PRONTA AQUI, PODE CHAMAR!”: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO  
SOBRE A INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES PARA O/NO TRABALHO  
ONLINE DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.***

Monografia de conclusão de curso apresentada como exigência final para obtenção da titulação de Bacharel em Educação Física, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Myskiw

**Porto Alegre  
2020**

**André Lazzari**

***“ESTOU PRONTA AQUI, PODE CHAMAR!”: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO  
SOBRE A INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES PARA O/NO TRABALHO  
ONLINE DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.***

Monografia de Conclusão de Curso de Bacharelado em Educação Física  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Graduando: André Lazzari

---

Orientador: Prof. Dr. Mauro Myskiw

---

Avaliador(a): Prof. Dr. Alex Branco Fraga

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a minha esposa, Catherine, companheira incondicional de todas as horas, que sentiu a minha ausência diante de mais uma de minhas demandas diárias nesses últimos meses. Mas que soube ter compreensão e mais do que isso, me dar apoio nesses momentos. Por toda a capacidade de entendimento de que dispõe, pelas inúmeras qualidades e virtudes que tem, o meu muito obrigado!

À minha família, aos meus pais, pelo apoio, por sempre torcerem por mim. Às minhas irmãs e cunhados, sobrinhos(as) que, mesmo a distância, sempre mandaram energias positivas.

À família de minha esposa que, igualmente, sempre se mostraram generosos ao entenderem, por vezes, minhas ausências. Por torcerem por mim. Muito Obrigado.

Ao meu orientador, Professor Mauro Myskiw, pela amizade de longa data e ainda assim me aceitar como orientando. Pelas contribuições sempre precisas, qualificadas, que generosamente oferece. O meu muito obrigado.

À ESEFID/UFRGS, por todas as oportunidades de estar sempre aprendendo. Considero-a como uma “segunda casa” pra mim. Obrigado.

## RESUMO

### **“ESTOU PRONTA AQUI, PODE CHAMAR!”: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO SOBRE A INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES PARA O/NO TRABALHO ONLINE DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

**Autor: André Lazzari**

**Orientador: Prof. Dr. Mauro Myskiw**

Este trabalho tem por objetivo compreender como determinadas disposições “são” incorporadas *para o/no* trabalho *online* de um professor de Educação Física, no contexto de um programa de treinamento personalizado. Não é recente a utilização de mídias e tecnologias digitais para a prática de exercícios físicos, assim como se observa um crescimento tido como irreversível no uso desses dispositivos para a atuação profissional no referido campo. A intenção de desenvolver esse estudo se materializou pela minha imersão no processo de socialização profissional *online* motivada pelos desafios cotidianos de enfrentamento à Pandemia do Covid-19. Foram realizadas 40 observações etnográficas de sessões de treinamento realizadas através dos modos *online* síncrono e assíncrono, a partir do contato direto com os interlocutores desse estudo para a produção dos dados empíricos. Num primeiro momento, o trabalho *online* se desenvolveu pela mobilização do modo assíncrono, sustentando minha interação com os alunos e as alunas pela troca de mensagens via *WhatsApp* e, num segundo momento, o formato de aula síncrono passou a figurar enquanto atividade profissional, sendo que, neste caso, as instruções, os feedbacks, as conversas, os diálogos com os alunos(as), o desenvolvimento das aulas propriamente dito, passaram a ser “ao vivo”, em tempo real. Para entender o contexto desse processo de socialização profissional *online*, a noção de disposições de Bernard Lahire, nesta pesquisa, foi importante, em que a incorporação de distintos esquemas para o agir, modos apreciativos, de fazer e de sentir, me fez compreender que havia engendrado um modo de ser *videomaker*. Incorporei maneiras de olhar e de sentir nesse contexto de socialização *online*, imerso em tecnologias digitais para produzir minhas aulas, utilizando aplicativos que até então eram incomuns nas minhas dinâmicas de trabalho alinhadas à forma presencial. Neste íterim, noções como policiamento personalizado *online*, um processo interativo constante com os alunos(as) (produção de vídeo, envio de instruções escritas, gravadas, visuais, áudio visuais) constituíram disposições “novas” a serem incorporadas inerentes ao trabalho *online*; assim como questões como dinamicidade e fluidez (travamento do vídeo), posicionamento dos dispositivos (câmeras) e a valorização em termos de oferecimento de dicas, *feedbacks*, instrução e correções diante da câmera permearam a atuação profissional no cenário do treinamento personalizado.

**Palavras-chave:** Incorporação. Disposições. Trabalho *Online*. Professor. Treinamento Personalizado.

## **ABSTRACT**

### **“I'M READY HERE, YOU CAN CALL ME!": AN ETHNOGRAPHIC TRIAL ABOUT THE INCORPORATION OF PROVISIONS FOR/IN ONLINE WORK OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER.**

**Author: André Lazzari**

**Advisor: Dr. Mauro Myskiw**

This work aims to understand how certain provisions "are" incorporated into / in online work of a Physical Education teacher, in the context of a personal training program. The use of digital media and technologies for the practice of physical exercises is not recent, just as there is an irreversible growth in use of these devices for professional performance in that field. The intention to develop this study was materialized by my immersion in online professional socialization process motivated by the daily challenges of facing the Covid-19 Pandemic. Forty ethnographic observations of training sessions were carried out through the online synchronous and asynchronous modes, from direct contact with the interlocutors of this study to produce empirical data. At first, online work was developed by mobilizing the asynchronous mode, sustaining my interaction with students through the exchange of messages via WhatsApp, and, second, the synchronous class format started to appear as a professional activity, in this case, the instructions, feedbacks, conversations, dialogues with the students, and the development of the classes themselves, started to be "live", in real time. To understand the context of this online professional socialization process, Bernard Lahire's notion of dispositions in this research was important, in which the incorporation of different schemes for acting, appreciative ways of doing and feeling, made me understand that I have led to a way of being a videomaker. I have incorporated ways of looking and feeling in this context of online socialization, immersed in digital technologies to produce my classes, using applications that until then were uncommon in my work dynamics aligned to face-to-face form. In this context, notions such as personalized online "surveillance", a constant interactive process with students (video production, sending written, recorded, visual, audio visual instructions) constituted "new" provisions to be incorporated in online work; as well as issues such as dynamics and fluidity (video locking), positioning of devices (cameras) and appreciation in terms of offering tips, feedbacks, instructions and corrections in front of the camera affecting professional performance in the scenario of personal training.

**Keywords:** Incorporation. Provisions. Online Work. Teacher. Personal Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Halteres de 3Kg da aluna .....	41
<b>Figura 2</b> - “Estúdio” próprio com materiais de que disponho para o uso preferencialmente pessoal e, excepcionalmente, para os alunos(as).....	46
<b>Figura 3</b> - Exemplo de uma das sessões de treinamento enviadas pelo <i>WhatsApp</i> aos alunos(as).....	47
<b>Figura 4</b> - Mensagem com arquivo salvo em <i>PDF</i> com uma planilha contendo 10 sessões de treinamento enviadas aos alunos(as).....	48
<b>Figura 5</b> - <i>Vídeocapture</i> : Exercício <i>FullSwing</i> com <i>Kettlebell</i> .....	53
<b>Figura 6</b> - <i>Vídeocapture</i> : Exercício Serrote (halter ou outro objeto) .....	53
<b>Figura 7</b> - Fotografia com a projeção de minha imagem na sala do apartamento dos alunos .....	67

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>13</b>
<b>3 A TEORIA DISPOSICIONALISTA E CONTEXTUALISTA DE BERNARD LAHIRE</b> .....	<b>17</b>
3.1 DISPOSIÇÕES, ESQUEMAS, MODOS DE AÇÃO .....	20
3.2 <i>INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES: MAS AFINAL, INCORPORA-SE O QUÊ?</i> .....	26
<b>4 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL <i>ONLINE</i> DE UM PROFESSOR</b> .....	<b>31</b>
4.1 AS “FORMAS” DE TRABALHO <i>ONLINE</i> E OS <i>LINKS</i> COM O UNIVERSO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: BREVES REFERÊNCIAS SOB O ESCRUTÍNIO DA CIÊNCIA .....	34
4.2 OS “PRIMEIROS PASSOS” DE UM PROFESSOR NO TRABALHO <i>ONLINE</i> .	41
<b>5 ME TORNEI UM VIDEOMAKER?</b> .....	<b>44</b>
5.1 NA “ACADEMIA EM TEMPO DE CORONA NÃO DÁ MAIS” .....	44
5.2 “ME MANDA UM VÍDEO EXPLICANDO O WOD 4” .....	50
5.2.1 “Policiamento” personalizado online.....	51
5.3 “VAMOS FAZER <i>ONLINE</i> MAIS TARDE MESMO”, “TU TENS FACETIME?”, “ESTOU NO TABLET” .....	57
5.3.1 Luz, câmera e esquemas para a ação .....	62
5.3.2 Dinamicidade e fluidez às aulas: “o vídeo está travando” .....	68
5.3.3 “Diálogo” e “recalque” com o trabalho online .....	71
<b>6 “ENCERRANDO A CHAMADA”</b> .....	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>83</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Fazendo *login* – esse é o espírito deste estudo. O *link* derradeiro para o encaminhamento dessa pesquisa foi dado em virtude da mobilização do trabalho *online* atrelada a minha atuação como professor de Educação Física, no contexto de atividade de um programa de treinamento personalizado<sup>1</sup>. Tal intenção se materializou pelos desafios cotidianos relacionados ao acometimento à Pandemia do Covid-19, no corrente ano de 2020.

Uma conjunção de fatores encorpa as justificativas à abordagem do tema referente a esse estudo, além daquele citado anteriormente. Não é recente a utilização de mídias e tecnologias digitais com vistas ao fomento e prática de exercícios físicos pelas pessoas. Dentro desse panorama, tem ganhado força nos últimos anos à prática profissional sob a forma *online* em Educação Física (VICENTINI *et al.*, 2018). Estes autores, referem ainda que esta forma de trabalho parece estar se consolidando como uma alternativa e com uma irreversível tendência de crescimento no referido campo de atuação, com boas perspectivas de aceitação por parte das pessoas que desejam praticar exercícios físicos nestes moldes, com o professor desenvolvendo suas sessões de treinamento e oferecendo instrução à distância. Para Isler (2015), se por um lado é possível observar um crescimento e uma proliferação deste “novo” campo de atuação profissional, conquanto ainda se verifica a incipiência de pesquisas na área do treinamento personalizado *online*. O que, por si só, se justifica este estudo.

Por outro lado, é possível observarmos opiniões dissonantes, pontos de vistas divergentes, tanto daqueles oriundos (já posso adiantar) dos meus próprios alunos e alunas – pois apresentaram significações enredadas ao trabalho presencial à possibilidade de treinarem pelo modo *online* –, quanto de pesquisadores e profissionais da área que, por vezes, esboçam posições favoráveis e/ou contrárias acerca da realização de sessões de treinamento e/ou prática de exercícios físicos de forma *online*. Alguns estudos como os de Kurylo (2016) e Vicentini *et al.*, (2018) já trazem subsídios empíricos e reflexivos relacionados a estas questões.

---

<sup>1</sup> O acionamento do trabalho *online*, especialmente na forma síncrona, também se constituiu em experiência em minha atuação como professor no contexto de um box (centro de treinamento). É interessante mencionar que nesse cenário, quando o formato de aula que estava se desenvolvendo era o de modo *online síncrono*, “ao vivo”, elas aconteciam cuja participação de alunos(as) se estabelecia de forma variável, por vezes, com até seis alunos(as), realizando as sessões de treinamento e/ou exercícios, simultaneamente.

Dadas estas particularidades, Oliveira e Fraga (2020) sinalizam aquilo que entendo ser fundamental para melhor compreendermos o papel que as mídias e tecnologias digitais podem assumir ou até que ponto elas podem “se colocar” diante de um espaço de atuação profissional, ou seja, aquele envolto às características e particularidades que permeiam a atuação dos profissionais de Educação Física. Os argumentos desses autores, portanto, denotam que as distintas manifestações oriundas das relações entre o cenário das práticas de exercícios físicos com aqueles das tecnologias digitais, demandam novas competências por parte dos profissionais do referido campo profissional.

Simples ponderações, a meu ver, seriam oportunas: que competências seriam essas? Elas iriam ao encontro das expectativas dos profissionais da área? E, ainda, poder-se-ia dizer: elas estariam alinhadas aos sentidos e significações atribuídas pelos alunos(as), pelas pessoas, clientes? Estas questões, de antemão, têm sentido pra mim, em vista as aprendizagens as quais tive contato em meu universo empírico.

De fato, estas questões, por si só, já demandariam que novos estudos fossem realizados na intenção de buscarem novos esclarecimentos a despeito do que seriam estas novas competências, estes novos saberes, etc. Por outro lado, a elaboração e prescrição das sessões de treinamento direcionadas a distintos alunos(as), a realização de exercícios físicos pelas pessoas em diferentes espaços e de diferentes maneiras, ante o cenário pandêmico que se observou neste ano de 2020, isto acaba por ganhar uma importância ainda maior.

Ao dizer isso, estou me referindo à imersão acelerada em que me vi “mergulhar” ante o processo de socialização profissional *online* “acelerado” que passei a experienciar, neste ínterim, com um duplo sentido: a par de minha atuação profissional, como trabalhador *online*; assim como, no que se refere ao desenvolvimento deste estudo, enquanto pesquisador, com vistas a refletir sobre este modo *online* de atuar.

De forma abrupta, posso mencionar, minha atuação como professor teve de ser ajustada, pensada, para que o atendimento aos alunos(as) pudesse não ser interrompido. Tive de me alinhar à nova realidade, num contexto de isolamento e/ou distanciamento social, reflexo do cenário pandêmico. Ao mesmo tempo em que eu já me dispunha a “incorporar” as disposições para o trabalho *online*, inclusive para dar conta do problema desse estudo, passei também a me dar conta, pelas observações

etnográficas, de que os alunos e as alunas, ao me oferecerem pistas sobre suas preferências e gostos, estavam dispostos a realizarem as sessões de treinamento ou manterem-se em atividade, durante o fechamento dos espaços de treinamento (academias de musculação, estúdios, boxes, etc.) através do modo *online* como forma complementar ao formato presencial. Este aspecto já se constituir-se-ia num dado. Porém, aquém daquilo que estaria sendo problematizado neste estudo.

Ante o quadro de ação colocado, imergi num processo de socialização *online* pela mobilização, num primeiro momento, do modo assíncrono, sustentando minha interação *online* com os alunos e alunas desta forma. Nesse sentido, minha atuação ou as minhas ações como professor se constituíram através do envio de mensagens, via *WhatsApp*, de sessões de treinamento de forma individualizada ou mesmo o compartilhamento de planilhas com prescrições de exercícios físicos. Trocas de mensagens com retornos constantes entre professor/alunos(as) sobre *feedbacks*, pedidos de envio de instruções (escritas, gravadas, visuais, áudio visuais), assim como questionamentos do próprio professor direcionados aos alunos(as), fundaram, por conseguinte, as relações estabelecidas assincronicamente. Contudo, num segundo momento, o formato de aula síncrono passou a figurar enquanto atividade profissional, sendo que, neste caso, as instruções, os *feedbacks*, as conversas, os diálogos com os alunos(as), o desenvolvimento das aulas propriamente dito, passaram a ser “ao vivo”, em tempo real.

Dito isto, os capítulos que compõe este trabalho, tratam de construir ou de trazer elementos no intuito de responder ao problema de pesquisa que foi estabelecido. O capítulo três, de escopo mais teórico, tratei de trazer os principais conceitos e noções atreladas à teoria disposicionalista de Bernard Lahire, referenciais, sobremaneira, importantes a este estudo, ao processo de análise e interpretação dos dados empíricos produzidos. Os demais capítulos, da seção quatro em diante, versei em descrever os caminhos etnográficos percorridos, os distintos momentos em que se engendraram a mobilização dos modos online de aulas “ministradas” ao longo do estudo, assim como cunhar às reflexões que tive fôlego de fazê-las, a luz não apenas do material empírico produzido, mas também tomando por referência outros (poucos) estudos.

Em sendo assim, tendo em vista minha imersão ao mundo de trabalho *online*, a este “admirável mundo novo” (OLIVEIRA e FRAGA, 2020) à utilização de

tecnologias e mídias digitais para a prática de exercícios físicos, ao processo de socialização profissional *online* ao qual “mergulhei”, estabeleci como problema desse estudo compreender: **como determinadas disposições “são” incorporadas para o/no trabalho *online* (síncrono e assíncrono) de um professor de Educação Física?**

À título de clarear o problema de pesquisa proposto estabeleci duas questões mais específicas, que seguem:

- Quais disposições “novas” “são” incorporadas para o/no trabalho *online* de um professor de Educação Física? O que se teve de incorporar de “novo”?

Outras ponderações foram sendo elaboradas ao longo do texto, fruto do processo de aprendizagem e reflexivo estabelecido à construção deste trabalho. A seguir, estabeleço os caminhos metodológicos que foram trilhados neste estudo.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo está calcado no campo das ciências humanas e sociais. Por conseguinte, tomando por referência ao problema de pesquisa proposto, estabeleci como um método adequado para o desenvolvimento dessa pesquisa, explorar as potencialidades da etnografia, que se pauta por empreender uma análise cultural e aprofundada de um universo social em específico (OLIVEIRA, 2006). Nesse estudo, de natureza qualitativa, me permiti aproximar da perspectiva antropológica de investigação, por ela possibilitar acessar “experiências, interações” (ANGROSINO, 2009, p. 9), pois tal abordagem se ocupa “com um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”, porquanto trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2008, p. 21).

Desta forma, o estudo etnográfico se mostrou bastante indicado por me possibilitar, enquanto pesquisador, “mergulhar” no terreno, “ao mundo público da vida comum” (GEERTZ, 1989, p. 40), pois, segundo Stigger (2007),

O trabalho etnográfico é o resultado de interpretações de padrões culturais de um contexto específico desenvolvido pelo investigador a partir das representações que determinados indivíduos ou grupos sociais fazem de suas práticas. Essas representações – imagens mentais da realidade, carregadas de valores – estão incorporadas nos discursos e nas ações desses indivíduos e grupos [...] (p. 35).

Definição igualmente pertinente, está, a de Víctora, Knauth e Hassen (2000) quando explicitam que “os comportamentos humanos só podem ser devidamente compreendidos e explicados se tomarmos por referência o contexto social onde eles atuam” (p. 53). Desta forma, tive na abordagem etnográfica a possibilidade de calcar minhas análises e interpretações a partir da relação direta com meus alunos(as) durante o transcorrer das aulas, das sessões de treinamento que desenvolvi junto a eles. Do mesmo modo, me permiti também olhar para a minha própria atividade profissional, como professor e, a partir disso, produzir informações a despeito do processo de socialização profissional ao qual me submergi no cenário de minhas aulas *online*.

Num dado sentido trago as contribuições a despeito da noção semiótica de cultura, cunhada por Geertz (1989), na medida em que se possibilitou compreender um contexto em particular - práticas e ações -, a partir do conjunto de significações culturalmente tecidas e compartilhadas entre os sujeitos. Ao buscar empreender uma descrição densa, me permiti apreender os significados que determinadas ações ou comportamentos tinham para aqueles e, que passei a observá-los durante o meu andar etnográfico, a fim de produzir os dados empíricos para essa investigação.

No período de março até meados do início do mês de outubro de 2020, foram realizadas observações etnográficas e as consequentes descrições empíricas a partir da “imersão” em minhas aulas/sessões de treinamento, em que, atuando como professor, ajustei as minhas lentes de pesquisador. A regularidade em minha atividade de professor, assim como a frequência de treinamento dos meus alunos(as), me permitiu realizar as observações de forma sistematizável (WINKIN, 1998). Os interlocutores dessa pesquisa foram definidos a números aproximados, alinhados ao critério de exaustividade e/ou saturação, inclusive, sob a premissa de produção dos dados empíricos, “necessários” ao estudo. No entanto, constituíram-se em informantes privilegiados aqueles que incorporaram em suas práticas de exercícios físicos e/ou desenvolvimento das sessões, o trabalho *online* assíncrono e síncrono, mas, especialmente, as aulas *online* realizadas em tempo real. Num outro sentido, tais sujeitos, por já serem meus alunos(as), portanto, por já terem contato prévio e familiaridade, anterior à pesquisa para com este pesquisador, o consentimento destes à participação no estudo enquanto interlocutores, assim como minha a minha entrada em campo, se fundaram em procedimentos de maior facilidade, no que se refere a minha aceitação, ao andamento da pesquisa e obtenção dos dados empíricos.

Desta forma, passei a registrar as atividades e a sequência dos acontecimentos em um *diário de campo* e a produzir informações pela *observação participante*.

O diário de campo se constitui no instrumento mais básico de registro de dados do pesquisador (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000), nele, foram anotadas todas as informações, experiências e sequência de acontecimentos vivenciados em campo, considerados relevantes para alcançar os objetivos deste trabalho. Primeiramente, escritas, rabiscadas num caderno de notas em forma de tópicos e, em seguida, digitalizadas no formato de um texto corrente. Estas informações foram salvas em

arquivos, pastas, para, de forma recorrente, serem lidas (relidas), enfim, alvo de constante apreciação acadêmica por parte do pesquisador.

Parte essencial do trabalho de campo, a *observação participante*, neste estudo, é entendida como um processo no qual o pesquisador “fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente” (MINAYO, 2008, p. 70).

Silva (2009) nos oferece considerações importantes à posição assumida em campo pelo investigador. Segundo o autor, o produto de sua imersão em campo remete-o a adquirir um lugar, uma identidade naquele contexto. Assim, a maneira como ele é acolhido em campo tem relação direta com a imagem que ele mesmo projeta. Estes pressupostos teóricos-metodológicos atrelados a pesquisa etnográfica são fundamentais compreendê-los, visto a minha familiaridade com o “meu” campo de estudo, já referenciado acima. Contudo, avanço nessas considerações a respeito do que revela Gilberto Velho (1980; 1978), pois, segundo este autor, devemos ser capazes de *estranhar* o que se apresenta em *familiar*, e vice versa. E finaliza dizendo de que o desafio é “manter uma atitude de *estranhamento* diante do que se passa não só a sua volta como com ele mesmo” (VELHO, 1980, p. 18).

Diante disso, o resultado do exercício etnográfico foi a realização de 40 observações. O caminho percorrido em campo se delineou de acordo com o andamento das aulas, alinhado a sequência de ações no que se refere a mobilização dos modos e/ou formatos *online* de ministrar as sessões de treinamento. Em relação a isso, a sequência em que foram acionados os modos assíncrono e síncrono atrelados as sessões de treino e que foram “alvo” de minhas observações, ficará mais explícita durante as descrições (construções textuais) realizadas em cada seção deste trabalho.

Cabe ainda dizer e que é algo inerente a estudos etnográficos – aspectos teórico-metodológicos – é que não se tem pretensões generalizadoras no que concerne a estender as considerações do estudo a outras realidades e contextos sociais. O processo de organização dos dados produzidos, em que se engendrou as análises e as interpretações, se sustentaram através de recorrências

comportamentais e de significações à descrição densa em que me esforcei por fazê-la. Por fim, às categorias analíticas emergidas, estiveram sustentadas pelo campo empírico. Após, passaram o “sofrerem” os influxos e as relações com teorias e outros estudos já produzidos na área, alinhados à problemática da pesquisa e à abordagem metodológica acionada.



### 3 A TEORIA DISPOSICIONALISTA E CONTEXTUALISTA DE BERNARD LAHIRE

*“As referências ou os pontos de apoio que solicitamos não são homogêneos nem sequer inscritos num único campo de saber” (LAHIRE, 2002, p. 13).*

Os alicerces de uma teoria de ator plural, os determinantes, as molas, os esquemas que forjam uma determinada ação dos indivíduos, têm suas fundações numa sociologia *do social*, como esboça Bernard Lahire “à escala individual: a seguir os mesmos atores nos contextos de ação ou em domínios de práticas diferentes, e a discernir as lógicas variáveis que eles podem realizar” (AMÂNDIO, 2012, p. 199). Dando sumária importância ao empirismo, o autor tece a sua noção de *homem plural* contrapondo-se a ideia de *unicidade dos sujeitos*, isto é, ao conceito de *habitus* cunhado por Pierre Bourdieu.

As teorias da ação e do ator, comumente, opõem-se em redor de uma série de *tensões interpretativas*, a saber, tensões entre as teorias que privilegiam a unicidade, a homogeneidade do ator (de sua identidade, de sua relação com o mundo, de seu “ego”, de seu sistema de disposições...) e as que nos descrevem uma fragmentação infinita de “egos”, de papéis, de experiências...; tensões ainda, entre as teorias que dão um peso determinante ao passado do ator e as que fazem de conta que não existem; tensão, enfim, entre as teorias da ação consciente, do ator estrategista, calculador, racional, vetor de intencionalidades ou de decisões voluntárias (e que às vezes acreditam que podem deduzir dessas capacidades calculadoras, conscientes, racionais... uma liberdade fundamental do ator) e as teorias da ação inconsciente, infraconsciente ou não consciente que apresentam as ações como ajustamentos pré-reflexivos às situações práticas (LAHIRE, 2002, p. 10).

Os aportes de uma teoria da ação e do ator, toma, por assim dizer, dois caminhos. Tomando por referência à noção de *habitus*, de Bourdieu, Lahire constrói as suas reflexões sobre as distintas formas de reflexividade para o agir, à pluralidade das lógicas da ação, as formas de incorporação e os processos de interiorização de disposições, sem conceder, nada, à generalizações abusivas, à teorizações inconscientemente bem produzidas, ao não relegar “à diversidade do real” (LAHIRE, 2002, p. 12) e delegando ao trabalho empírico os elementos, constructos, de sua confirmação, no sentido de construir relações e diálogo entre tal *corpus* teórico e o

empírico. À sua crítica a noção de *habitus*, como enaltece Amândio (2014), se revela pelas suas análises conceptuais e empíricas sobre as “singularidades da vida social e da ação individual” (p. 35), forjando ferramentas na linha de situar e imprimir uma rejeição ao subjetivismo descomedido, que ignora as desigualdades estruturais e relações de dominação às condições de cada classe social.

Por assim dizer e, em boa medida, dá-se um peso à pesquisa empírica<sup>2</sup>, o trabalho de campo, as imersões em casos particulares do real, aos caminhos trilhados em campo. Portanto, Bernard Lahire, se alimenta da obra de Pierre Bourdieu, à luz de suas contribuições sociológicas e importantes como reitera: “prolongando ao longo das duas últimas décadas, a sua análise conceptual e empírica” (AMÂNDIO, 2014, p. 35). Contudo, refletindo como por um espelho, propõe imagens com proposições teóricas ao refinar as suas análises, compondo argumentos que não se alinham àqueles que conferem aos indivíduos uma homogeneidade nas formas e modos de agir, de pensar e de apreciar, e de sentir, independentemente dos contextos e realidades em que estes tecem as suas ações, conformam às suas práticas.

Haver-se-ia de ponderar, assim como questiona Lahire: como são formadas ou como constituem-se às referências disposicionais que nos apoiamos (ou mobilizamos), para estruturarmos as nossas ações quando nos deparamos, o tempo todo, com situações heterogêneas, distintas, e até mesmo contraditórias? E, ainda, porque não dizer, aleatórias, “instantâneas”, como o evidenciado pelo cenário pandêmico?

Para Setton (2009), pensar a despeito da teoria disposicionalista Lahireana é afastar-se da concepção de conceber “o indivíduo contemporâneo sendo regido apenas por um único princípio de conduta” (p. 298-299). Para a autora, a crítica de Lahire à teoria do *habitus* se dá, principalmente,

em ter concebido a adaptação de um sistema de disposições em sociedades pouco diferenciadas e transferido esse esquema para as sociedades modernas, altamente heterogêneas. Em espaços como a família, a escola, os amigos e/ou as múltiplas instituições culturais, que os indivíduos são levados a frequentar, pode-se observar demandas diversificadas,

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, Lahire (2002) nos faz um alerta: “não se pode deixar de perceber o risco inverso, o de cair numa espécie de *empirismo radical que captaria apenas uma pulverização de identidades*, de papéis, de comportamentos, de ações e de reações sem nenhuma espécie de ligações entre eles” (p. 22, grifos meu).

concorrentes e, às vezes, contraditórias no que se refere aos princípios da socialização (p. 299).

Em tom conclusivo, a autora reitera:

todo indivíduo exposto a uma pluralidade de mundos sociais se submete aos princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios e, em assim sendo, não responderia ou agiria segundo um sistema único de disposições de *habitus* (SETTON, 2009, p. 300).

Na contemporaneidade, o processo de socialização caracteriza-se por se constituir num “espaço plural de múltiplas referências identitárias” (SETTON, 2009, p. 297). As experiências oportunizadas em família, na escola, no trabalho (universo profissional), ou mesmo com os amigos podem não apresentar, necessariamente, esquemas de ação e de percepção coerentes e homogêneos; pois os indivíduos, ao mesmo tempo em que ocupam uma diversidade de posições sociais em diferentes espaços sociais, vivenciam a partir disso, experiências múltiplas, distintas.

Para Lahire (2002), o ator social enquanto sujeito plural<sup>3</sup>, engendra os seus processos de socializações tendo como referência uma pluralidade e uma heterogeneidade de disposições incorporadas, ou seja, um todo patrimônio de disposições, não agindo e atuando ou construindo suas práticas e experiências seguindo um princípio único norteador, isto é, baseando-se, apenas, num conjunto de disposições homogêneas. Ao contrário, para ele, os indivíduos fazem uso de uma grande variedade de referências disposicionais, às vezes incoerentes, quando não contraditórias. “Todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora” (LAHIRE, 2002, P. 31).

Mas, afinal, o que vem a ser ou o que se pode entender por disposições? O que significa dizer que um sujeito, em linhas práticas e reflexivas<sup>4</sup>, tenha sido

---

<sup>3</sup> É possível encontrar na obra de Bernard Lahire referências, concepções e/ou entendimentos acerca do fato de que o patrimônio disposicional de determinados atores sociais se mostra, por vezes, em consonância às condições próprias de sua classe social.

<sup>4</sup> Para Lahire (2002), reflexividade e senso prático “andam juntos”, não há ação, não há prática, desprovida de reflexividade “na” ação, “na” prática.

socializado a partir de um referencial heterogêneo de disposições, concorrentes e até mesmo contraditórias?

### 3.1 DISPOSIÇÕES, ESQUEMAS, MODOS DE AÇÃO

Esta monografia de conclusão de curso assume como um de seus principais conceitos (operacionais), à noção de disposições. Tal definição está sempre, evidentemente, exposta, presente, entrelaçada às considerações e reflexões de Bernard Lahire. Para fins didáticos e de exposição de ideias, tanto para o autor, quanto para quem ler e/ou debruçar-se sob o crivo de avaliação, lanço mão de dispor de uma subseção separada que trate, por conseguinte, de abordar esta definição que tem um tom de centralidade para este trabalho, para esta monografia de conclusão.

Respondendo ou pelo menos começando a tratar das questões que “fecharam” às primeiras páginas do presente capítulo, coloco a disposição o que de fato se distancia daquilo que vem a ser à noção de disposições. De fato, nessa “cruzada”, Lahire coloca que uma vez os sujeitos fossem entendidos como portadores de um sistema de disposições ou de esquemas de ação coerentes e homogêneos, seriam “necessárias condições sociais totalmente particulares” (2002, p. 24) em seus processos de socialização. Ao evocar as contribuições de Émile Durkheim (dentre outros), uma de suas referências e influenciadores de sua carreira acadêmica, o autor infere que Durkheim justamente valia-se do conceito de *habitus* relacionando-o sob contextos ou “situações históricas particulares: as ‘sociedades tradicionais’ e o ‘regime de internato’” (p. 24). Ora, não se constituiriam a partir “da grande estabilidade de condições materiais e culturais de existência” (p. 24), atores portadores de um sistema de disposições heterogêneas, incoerentes e contraditórias, inclusive, a despeito de outra noção atrelada àquela das disposições: “os indivíduos só podem ter disposições sociais gerais, coerentes e transponíveis de uma esfera de atividade a outra ou de uma prática a outra se, – e somente se – suas experiências sociais forem sempre governadas pelos mesmos princípios ( LAHIRE, 2002, p. 25).

Os argumentos a esse respeito sustentam a posição, portanto, de considerarmos, tais questões, que serão objeto de análise deste estudo, no que se

refere a compreender o processo de “incorporação de disposições para o trabalho *online* de um professor de Educação Física”.

O que cabe dizer, ou melhor, o que tem sentido perguntar em relação ao que está sendo problematizado neste texto é, que, como se engendra a possibilidade de um professor (ou mesmo *Personal Trainer*) do campo profissional da Educação Física, acionar uma forma ou maneiras de desempenhar o trabalho *online*, diante de um cenário pandêmico, no ano de 2020, diante daquilo que até mesmo constitui um *locus* de trabalho “tradicional” – o modo presencial – no “seio” de uma atividade profissional, legitimada ou constituída por distintos argumentos e saberes sustentados e/ou inclinados ao formato presencial, do contato direto professor/aluno, da presença física do professor?

Entretanto, a par do que está sendo dito, Lahire (2002), ao dialogar com Maurice Halbwachs (1976), também uma de suas referências, esboça considerações de que “dentro o próprio âmbito de sua atividade profissional”, os membros que compartilham dos mesmos atributos corporativos e de distintas competências inerentes à profissão, mantêm, simultaneamente, “contato permanente com os não profissionais, que não participam dos mesmos valores” (LAHIRE, 2002, p. 28) ou, melhor dizendo, com outros profissionais, que dispõe de outros valores e conformações corporativas. Estou me referindo ao universo das mídias e tecnologias digitais, por exemplo. O mesmo serve para o cenário familiar, pois, não seria possível falarmos em um *habitus* familiar, coerente e homogêneo o tempo todo, desprovido de configurações, não raras vezes, heterogêneas. Denotando um “ar” de sinceridade ou, poderíamos dizer, a grosso modo, sobre estas relações entre família e sua trajetória acadêmica, Lahire refere que “sou nitidamente um caso de trãnsfuga de classe pela via escolar, um ‘bom aluno’ de origem popular pouco diplomada” (AMÂNDIO, 2012, p. 196).

Uma vez que o sujeito social esteve imerso, concomitante e ininterruptamente, numa pluralidade de mundos e de grupos sociais heterogêneos e, por vezes, incoerentes, bem como os indivíduos que os compunham e os atravessam, igualmente, produtos desta heterogeneidade e incoerência, de modos de ser e de sentir, de pontos de vista e de experiências construídas socialmente, “o que vivemos com nossos pais, na escola, no colégio, com os amigos, com os colegas de trabalho, com os membros da mesma associação política, religiosa ou cultural” (LAHIRE, 2002,

p. 31-32), trata-se, então, de um sujeito com um “estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias) que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir” (p. 31).

Os indivíduos dispõem, por conseguinte, de um repertório de esquemas de ação e de hábitos que constituem um conjunto de sínteses de experiências que foram construídas e incorporadas no transcorrer de seus processos de socializações anteriores, nos diferentes âmbitos sociais, adstritos e demarcados (LAHIRE, 2002). Estes esquemas de ação para o agir – que posso mencionar a grosso modo: condutas, comportamentos, atitudes, escolhas e/ou ações amiúde quaisquer – ou, melhor dizendo, modos de sentir, de apreciar, estabelecem, por outro lado, “diálogos” com os contextos e realidades sociais, que só fazem sentido – com certa relatividade – no cenário em que estes foram (e são) postos em prática.

Aprende/compreende que aquilo que se faz e se diz em tal contexto não se faz nem se diz em outro contexto. [...] o estoque é composto de produtos (os esquemas de ação), que não são todos necessários em todo momento e em todo contexto. Depositados (*deponere*) no estoque, estão disponíveis, à disposição, na medida em que se pode dispor (*disponere*) dele. Estes produtos (da socialização) destinam-se muitas vezes a usos diferentes, postos temporária e duravelmente em reserva, à espera de desencadeadores de sua mobilização (LAHIRE, 2002. p. 37).

À título de refinar e de dar contornos mais precisos a tal definição, as disposições para o agir, são produtos do passado e do presente, articulam-se, de modo que o que engendra a ação de um indivíduo diante de uma situação “nova”, inesperada, diferente, é, de fato, que o seu estoque de esquemas enquanto “resultado” desta referida equação – passado/presente – exprime ou tem um peso relativo (relacional) de tudo aquilo que fora “incorporado” no passado com o que está (sendo) “colocado” no presente, em linhas contextuais. As lógicas *das/nas* ações individuais estão situadas na pluralidade (diversidade) interna dos atores, fruto das lógicas heterogêneas e plurais inscritas ou circunscritas no passado e no presente do ator. Nessa linha de argumentos do autor, ele refere que os sujeitos terão maior capacidade de adaptação quão mais terão sido socializados em contextos múltiplos e

heterogêneos, quando não incoerentes, sob o ponto de vista de seus referenciais. Ora,

aquilo que foi incorporado não é necessariamente idêntico ou está em relação harmoniosa com o exigido pela situação presente e, por outro lado, porque os envolvidos não são “um”, isto é, não são redutíveis a *uma* fórmula geradora de suas práticas, a *uma* lei interna, a *um nomos* interior (LAHIRE. 2002, p. 48, grifos do autor).

Os atores sociais se adaptam a situações diversas, “novas”, às situações “do presente”, porque forjaram ou construíram suas experiências em contextos plurais, às situações distintas vivenciadas “no passado”. Ou podemos ensejar o oposto: uma pessoa será tão ou mais previsível, em termos de suas ações a situações “novas”, ou adaptar-se-á “menos”, quão ou mais ela terá sido socializada numa condição de homogeneidade de princípios e valores, unívocos e análogos às diferentes situações e contextos sociais experienciados. Retomando,

quanto mais os atores são o produto de formas de vida sociais heterogêneas, até contraditórias, tanto mais a lógica da situação presente desempenha um papel central na reativação de uma parte das experiências passadas incorporadas (LAHIRE, 2002. P. 51).

De todo modo, os limites que definem o que vem a ser ou constituir-se em disposições, são tão ou menos explícitos do que, verdadeiramente, estão implícitas as formas de como elas são “incorporadas” e, em último caso, “acionadas”, desencadeadas, para um determinado modo de agir. Os limites de uma definição como a de disposições, quão assenta Lahire (2002; 2004), está mais explícito diante de sua “função” empírica que tem, pois os contornos que a deixam implícita, só deixam de sê-lo, “em nome” de um esforço ou exercício descritivo daquilo que constituem às práticas sociais, das situações em que essas práticas acontecem e das características e particularidades daqueles que as realizam. Para Lahire (2004), “uma disposição só se revela por meio da interpretação de múltiplos traços, mais ou menos coerentes ou contraditórios da atividade do indivíduo estudado” (p. 22).

Noutros termos, o que faz as pessoas fazerem o que fazem, agirem como agem, a dizerem o que dizem, etc., isto, tem uma suposta e íntima relação de

cumplicidade, de conivência, e até mesmo de ambiguidade, entre o ator e as situações/condições sociais, de acordo com as proposições de Bernard Lahire. A partir do exemplo que traz o autor, quando faz uma analogia à sua noção de disposição em relação àquela do açúcar – “disposição” física, de ter solubilidade em contato com a água – diferentemente desta, não é possível precisar às disposições sociais, a uma relação de causa/efeito nas ações e nos comportamentos dos sujeitos sociais. “O comportamento de um ator certamente é totalmente determinado socialmente” (LAHIRE, 2002, p. 57), da mesma forma que o seu prognóstico não é redutível aquele da condição física que o açúcar apresenta de ter a capacidade de se dissolver em contato com o  $H_2O$ . As disposições sociais estão inextrincavelmente relacionadas as circunstâncias e aos contextos sociais, por vezes, mas não sempre “à complexidade social de uma situação” (p. 57); são produtos de debates e saberes construídos cientificamente, “à descrição dos atos” (p. 55); assim como, não se deve atribuir à concepção disposicional, por um lado, uma certa “potência’ ‘atualizando-se’ na ocasião” (p. 55), uma predisposição desencadeadora da ação (do modo, “o açúcar se dissolve na água”) e, por outro, não imprimir à ela a não propensão ou tendência de um ator “agir (ou reagir) de uma certa maneira *em circunstâncias determinadas* (LAHIRE, 2002, p. 56; grifos do autor).

De fato, para Lahire (2002), à noção de disposições só se “desenha” *sob condições*, ao recair sobre o *contexto* elemento fundamental. Do contrário, assumir à posição das disposições como sendo permanentes, abusivamente generalizáveis e transponíveis de um contexto para o outro, de uma esfera social à outra é, por assim dizer, negligenciar a indissociabilidade das ações de sua dimensão social e o atributo relacional em que às disposições se fundam. Em última análise, é descurar à complexidade daquilo que constitui o aparelho disposicional de um ator plural, em termos de estoque de hábitos, de esquemas, de “molas” para o agir, forjadas, igualmente, de forma heterogênea, incoerente e, por vezes, até contraditórias.

Cabe a questão, no que se refere ao “acionamento” de uma forma de trabalho “alternativo” ao trabalho de formato presencial, por parte de um professor de Educação Física, no cenário do treinamento personalizado, junto aos seus alunos: de que forma a condição de ter de se afastar, por motivos relacionados à Pandemia do Covid-19 (ou por qualquer outra circunstância ou situação) – à condição de distanciamento social – se engendrou como um “simples terreno” de ativação ou



mesmo de atualização de disposições, no que concerne a esquemas e modos apreciativos e cognitivos acionados para o agir? Em outras palavras, a mobilização de saberes, de conhecimentos e competências para “desencadear” um “novo” formato de trabalho, o *online*? Tão melhor um dado ator tenha a capacidade de adaptar-se a tal situação e/ou conduzir uma determinada atividade *nos* limites e condições sociais colocadas “no presente”, podemos compreender que se trata de um sujeito portador de um sistema de disposições coerentes, homogêneos e não contraditórios, sob a égide do entendimento das disposições como sendo generalizáveis e transferíveis de um contexto a outro, de uma situação a outra? Ou o que se coloca em evidência é a constituição de um sujeito portador de um patrimônio disposicional heterogêneo, uma vez tendo sido “exposto” a graus de extensão e de heterogeneidades em diferentes instâncias e universos sociais, sob influências socializadoras múltiplas, diacrônica (biografia) e sincronicamente (contexto) estabelecidas?

As lógicas da “situação presente” – os desencadeadores das ações e das práticas – a despeito das “lógicas incorporadas no passado”, mantém-se em estreita relação e desempenham (aquelas) uma maior centralidade nas possibilidades de se engendram *atualizações* em termos de disposições ou de parte daquilo que, por referência às experiências passadas, pode ser atualizado ou reativado. A cada situação “nova” em que o ator é levado a se defrontar, este, agirá mobilizando esquemas já incorporados, à semelhança da situação exigida no presente. Diz Lahire,

as situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação [...] ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente desses contextos sociais (institucionais ou não institucionais) que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília (2002, p. 59).

Por outro lado, determinados comportamentos ou dadas disposições ou esquemas, só fazem sentido em contextos peculiares, os quais “são levados” a serem ativados ou reativados, ou seja, tais disposições, esquemas, hábitos, permanecem “como produtos em expectativa” (LAHIRE, 2002, p. 60), prestes a serem acionados em cenários “favoráveis”. Levando em conta estas considerações, o autor constrói argumentos para entendermos “as lógicas” que engendram o processo de

“incorporação” das disposições, bem como às articulações entre elas e, subsequentemente, ainda, às noções de “inibição ou de recalque de uma parte mais ou menos importante de nossa reserva de competências, de habilidades, de saberes [...] de que somos portadores (p. 60).

Os casos de “transposição” de classe, o fato de, como cita Lahire, em seus dados empíricos, um aluno apresentar, pelo relato de uma professora de escola pública francesa, “bons” comportamentos em sala de aula, mas atitudes opostas no espaço do recreio ou mesmo, pela nossa própria experiência no ensino escolar, um menino ser solidário, solícito e apresentar “boa” educação na relação com seus colegas e professores, contudo, evidenciar disposições vinculadas a contextos tidos como opostos de socialização, como o tráfico de drogas e situações de violência e agressividade, nos conduz a um olhar em que o aparelho disposicional de um indivíduo é estabelecido por um “leque” de experiências sociais heterogêneas, complexas, contraditórias, e até divergentes, as quais podem compor os espaços de relações e de convivência dos mesmos. “De fato, não são atores ‘inteiros’, com *habitus* homogêneos que se relacionam, mas atores que se adaptam ou concordam entre si, às vezes, em pontos precisos e em situações muito limitadas (LAHIRE, 2002, p. 64; grifos do autor).

Todo este escopo de considerações e exemplos enunciados (dentre muitos outros), ajudam-nos a clarear os principais conceitos relacionados à tradição disposicionalista e contextualista de Bernard Lahire, trazidos até aqui. Às noções de transponibilidade (transferência), atualização e, especialmente, a de incorporação, em maior ou menor medida, foram abarcadas nas considerações tecidas nas páginas anteriores. Na próxima subseção, pretenderei dar mais centralidade às formas e possibilidades de como se engendra, por conseguinte, o processo de incorporação das disposições, buscando refinar ou torná-las “mais aparentes”, se é que é possível, a tais concepções.

### 3.2 INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES: MAS AFINAL, INCORPORA-SE O QUÊ?

Se o leitor tiver a impressão, um pouco desconcertante, de ver o objeto “desaparecer” por trás de sua construção, **deve estar consciente de que este desconcerto foi cuidadosamente organizado para que ele consiga**

**captar novamente aquilo que as construções rotineiras o fizeram esquecer:** o ponto de vista que cria o objeto, a construção científica que dá acesso a uma versão da realidade (LAHIRE, 2004, p. 20; grifos meu).

De fato, aludindo a citação acima, à noção de disposições não se inscreve com limites e contornos precisos, nem mesmo aquela em que se “compromete” em esclarecer o que possa se constituir em incorporação, pois afinal, se, se incorpora alguma coisa, incorpora-se o quê? O conjunto de conceitos como os de competência, apetência e transferência que Lahire propõe-se a refletir no “chão” de “sua” sociologia da educação e da cultura, esboça suas intenções no sentido de constituir tais noções, assim como, especialmente, “a equação” “incorporação de disposições”, pautando suas análises num esforço de avaliação ou de validação empírica, isto é, estabelecendo reflexões próximas às realidades/situações concretas, com a pertinência relativa dessas concepções, afastando-se da intenção de se tornar aquilo que ele mesmo pontua ao querer se diferenciar dos “sociólogos de ideias” perfeitas, distantes, obviamente, da realidade empírica e contextual, em que as ações, comportamentos, “estados” apreciativos dos sujeitos, emergem, brotam, afloram. Nesse sentido,

O horizonte regulador deste trabalho foi o de avaliar toda a rentabilidade científica de todo um léxico conceitual disposicional, por meio de uma pesquisa concebida para atualizar e interpretar as variações contextuais dos comportamentos e atitudes de indivíduos singulares (variações intra-individuais) (LAHIRE, 2004, p. 20).

É a partir dessa “postura” acadêmica e de sua compreensão em torno do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu que, Lahire (2002), coloca em evidência a sua própria definição deste termo, bem como o de disposições, em relação aos quais procura “contribuir para esclarecer esses processos de *construção social das estruturas de comportamento* e do pensamento” (p. 172; grifos meu), que se revela por um esforço descritivo “das próprias práticas socializadoras, das modalidades efetivas das formas variadas de socialização” (p. 173).

Por conta disso, ao expor suas ideias quando enseja às modalidades de socialização nas suas mais diversas formas e os modos distintos de transmissão

cultural, Lahire, questiona, o que, de fato, se incorpora: “como é possível interiorizar, ou incorporar uma ‘estrutura social’ sob a forma de ‘estruturas mentais’” (p. 173). Se, a noção de *habitus* se expressa mais pelo “seu funcionamento e suas funções que pelas especificidades” (p. 173) que se fazem emergir, e a partir destas – casos particulares, *do real* –, distintos *habitus*, o processo de formação dos esquemas de ação se forja também alinhado a esse entendimento, pois as ações dos sujeitos não seguem uma linearidade ou uma *illusio* em termos de hábitos ou modos de agir.

A criança, o adolescente e, depois, o adulto não incorporam, propriamente falando, “estruturas sociais”, mas *hábitos* corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e as vezes limitadas) a contextos sociais específicos (LAHIRE, 2002, p. 173).

Em suas descrições empíricas, nos é oferecido pelo autor o exemplo de uma criança, que engendra os seus modos de proceder à montagem de um quebra-cabeça que, após interiorizar ou incorporar as dicas, as perguntas, as maneiras de proceder, os gestos, as análises “exteriores”, etc., sob a tutela e condução de um adulto, tenta, a partir disso, chegar ao resultado favorável, por seu próprio esforço – e nas vezes futuras sozinha – de ter seu êxito na referida tarefa, ante o quadro de ação colocado. Perante a situação,

O que é incorporado ou interiorizado não existe como tal no mundo social “exterior”, mas reconstrói-se pouco a pouco, para cada ser singular, nas interações repetidas que tem com os outros atores, através de objetos e em situações sociais particulares. A criança não interioriza, na ocorrência, o “mundo social” ou as “estruturas objetivas do mundo social”, **mas esquemas de ação (esquemas de percepção e de categorização, habilidades sensório-motrizes, esquemas estratégicos...)** permitindo que “se sirva” de um quebra-cabeça ou resolva um problema (como montar um quebra-cabeça) (LAHIRE, 2002, p. 174; grifos meu).

Tudo aquilo que se pode progressivamente incorporar ou interiorizar ao longo das “socializações”, das múltiplas aquisições (passadas), depende, fundamentalmente, de um processo de interação, que se repete, sucessivas vezes

quão possíveis forem, através das relações com o mundo social e os atores individuais, dos modos de agir em situações particulares, engendrados entre sujeitos e objetos. Para deixar mais claro esse processo, Lahire (2002), vale-se da metáfora da “transmissão” cultural, relacionando-a à transmissão de um “bem material”, a saber:

1) O “portador inicial” de um dado patrimônio cultural não se desfaz, ao transmiti-lo, de parte de seu estoque de esquemas incorporados;

2) A “transmissão cultural” nunca se dá de forma idêntica, a cultura não é “transvasada” ao seu “portador final”, mas apropriada, transformada pelas condições e nuances (contextos) de sua transmissão e em função do que já dispõe (do que são) os atores sociais, enquanto estoque de hábitos incorporados;

3) A “transmissão” cultural é, sobremaneira, uma questão de tempo, de reforço, de repetição, de exercício, etc., isto é, é um processo que se estabelece de forma progressiva (podendo ser de curto e longo prazo), como, por exemplo, hábitos especializados relacionados às profissões – a incorporação de disposições para o trabalho online de um *personal trainer*, que seria o caso (?), de longo prazo ou, mesmo, de curto prazo, um processo “acelerado”;

4) O processo de transmissão cultural se apoia numa condição de desejo, de vontade, quando da aspiração do próprio sujeito “receptor” em incorporar determinados hábitos ou competências; não obstante, no esforço “requerido” por ele assim como o “dirigido” a ele, de envolver-se em dada “aquisição cultural”, “conduzida” por outrem – com um sentido de favorecer – permeada numa relação de sentimento, afetividade, especialmente, quando tal “transmissão” prolonga-se por meses ou até anos;

5) Por fim, a transmissão cultural ou a cultura, no seu “maior ou menor grau”, se dá sem que se tenha consciência daquilo que está sendo “transmitido”, tanto da parte dos “transmissores” como de quem está “recebendo” o “legado” ou a “propriedade” cultural.

De modo geral, todo esse conjunto de acepções a respeito da transmissão cultural, da forma com que se constroem ou se forjam as aprendizagens, às múltiplas socializações, à sua “natureza” relacional, não escapam, por efeito de comparação, à “transmissão cultural” “consolidada” em/por privilegiar “situações formais de ensino

[...] a transmissão explícita, pedagógica, de conteúdo de conhecimentos objetivados” (LAHIRE, 2003, p. 177), sendo aquela destoando desta (à formal), na linha de que

a criança (ou o adulto) é levado a construir hábitos, disposições, conhecimentos e tecnologia em contextos socialmente organizados, sem que se tenha havido verdadeiramente “transmissão” expressa (voluntária, intencional) de um conhecimento (p. 177).

Esta forma de transmissão cultural, de entornos informais, parece sobressair-se e “ganhar aderência” aos distintos campos profissionais – dentre eles, o da Educação Física – no que diz respeito ao advento das mídias e tecnologias digitais, quando constantemente somos “jogados” a incorporar aprendizagens e um linguajar próprio deste cenário tecnológico no desenrolar de nossa atividade profissional (dentre outras).

O que pretendo deixar claro é que a aquisição de aprendizagens e conhecimentos, o contato com tecnologias (no sentido literal) que possibilitam o trabalho de forma *online* de um professor, advém de situações não formais “de ensino”. Desta forma, estou reiterando e fazendo uma analogia à noção do que Lahire (2002) coloca, como um mimetismo do “(ver fazer/fazer como) e numa relação interpessoal” (p. 177) para com, inclusive, os “objetos”, quando lança argumentos em relação à aprendizagem de certas profissões em que aquilo que é “transmitido” não se constitui num “saber” adquirido por vias formais, acerca dessas profissões. Neste caso, poderíamos também nos referir ao universo profissional da Educação Física no que se refere a socialização “nova” colocada para o trabalho *online* de um professor. Nesse sentido, a aquisição de habilidades relacionadas à utilização de mídias e dispositivos digitais para o trabalho *online* se constrói num processo em que se experiencia uma “forma de fazer”, uma particular “experiência”, uma forma de “trabalho” que é “aprendida” de maneira não explícita, informalmente, de forma “não intencional”. Aqui, está inserido, a partir das relações que estamos imprimindo, a forma de trabalho *online*, comumente acionada por professores de Educação Física (*Personal Trainers*), nesses tempos, mas não apenas, preferencialmente, de pandemia.

## 4 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL *ONLINE* DE UM PROFESSOR

O trabalho *online* em suas diferentes formas, emergiu, por um lado, em limites mais visíveis, pelo cenário de acometimento à Pandemia do Covid-19. A partir da semana do dia 16 de março de 2020, a forma como a atuação de um professor teve de ser ajustada ou pensada, para que o atendimento à “agenda de alunos” pudesse não ser interrompida, pelo menos para um parcela<sup>5</sup> dela, teve de ser alinhada à nova realidade, num contexto de isolamento ou de distanciamento social ou, melhor referindo, diante do fechamento de diferentes espaços como academias (mesmo as de condomínios), boxes e estúdios de treinamento, etc., condição sustentada através de decretos, estabelecidos pelas diferentes esferas de governos, seja federal, estadual ou municipal.

O planejamento e o desenvolvimento das aulas tiveram de ser reordenados diante destes elementos.

Neste dia mando mensagens à aluna [Aluna RO] reforçando algumas questões junto a ela, sobre as possibilidades de treinar em outros espaços até, de forma presencial ou de fazer uma vídeo-aula, “ao vivo”. Reitero junto a aluna, o fato de podermos realizar uma vídeo-chamada, mas, também, de desenvolver seu treinamento em alguma praça ou parque público da cidade, perto de sua casa. Além, é claro, dela seguir treinando na sua casa. Neste meio tempo ela me diz que encomendou uma corda de pular (DC, 13/04/2020).

O trabalho *online* não foi e não é um “produto” do cenário pandêmico, como se a incorporação de disposições para acionar este formato de trabalho tenha tido um começo estanque, *na pandemia do covid-19*. Preconizo, no entanto, que a pandemia

---

<sup>5</sup> Parte dos alunos, não prosseguiram com o treinamento, quer por se constituírem em grupo de risco, pois mesmo que o treinamento fosse à domicílio, no formato presencial, impunha uma predisposição de contágio pelo vírus pelo professor; quer por haver algum tipo de resistência ao uso de tecnologias para realizar o treinamento de forma *online*. No entanto, especialmente, apresentaram a concepção de que a prática de exercícios físicos, à distância, não se teria a mesma motivação, envolvimento, o mesmo apoio do professor, assim como em menor medida, meios/materiais disponíveis para realizá-la. Cabe mencionar, ainda, que os alunos que optaram por não treinar de forma *online*, são aqueles que não apresentam histórico prévio e/ou não dispõem de bagagem de treinamento, portanto, não se sentem à vontade (seguros, no sentido de ter a assistência, de ter “o professor do lado”) para realizarem os exercícios “sozinhos” – com o professor à distância.

“impôs” à condição de acionarmos de maneira “acelerada”, tanto esta forma quanto diferentes maneiras de mobilizar o trabalho *online*, a fim de manter os alunos “em atividade”. Esta foi a demanda, permitir de alguma maneira que os alunos seguissem treinando. Independentemente da forma que se faria isso, o caminho trilhado trouxe desafios e novas aprendizagens, ante esta nova situação em que engendrei um processo de socialização “acelerada” para o/no trabalho *online*. O excerto de diário de campo abaixo expõe a situação colocada e representa o que fora acionado.

Por uma questão de tempo, a solução encontrada, no dia, foi a descrição dos exercícios através de áudios e por fotografias para, em seguida, enviar aos alunos. Isto tudo realizado pelo celular, de forma mais direta e objetiva. De acordo com a sequência da sessão de treino prescrita, tratei de verbalizar por áudios, explicações, dicas, informações necessárias para os alunos entenderem à realização dos movimentos. Somando-se a isso, utilizei também fotografias, “batidas” de tal forma, num ângulo favorável que os alunos pudessem visualizar um dado movimento específico, como, por exemplo, o levantamento terra/*deadlift* – a foto é batida de perfil para mostrar o ajuste da coluna (dentre outros aspectos), especialmente, a porção lombar. Após isso, passei a elaborar uma série de vídeos, a fim de enviar aos alunos para a realização das sessões de treinamento (DC, 08/04/2020).

Ora, estamos já a alguns anos (por não falar em décadas) “mergulhados” no mundo das mídias e das tecnologias digitais (aplicativos, plataformas, dispositivos, etc.), estando nosso campo de atuação profissional – treinamento físico e personalizado, esporte, Lazer, etc., a Educação Física como um todo, envolta a estes diferentes “mundos” ou “realidades digitais”. Por outro lado, podemos dizer que no referido campo profissional, o trabalho desenvolvido presencialmente, ainda tem um “peso” no que se refere à atuação de seus profissionais. Para Isler, Almeida e Machado (2019), os pontos de vista e opiniões sobre a abordagem *online* se revelam ainda com divergências, dissonâncias entre pesquisadores e acadêmicos da área, em aspectos como os relacionados à motivação, feedbacks imediatos, correções instantâneas (dos movimentos, exercícios) junto aos alunos, pois “contrariam o que é apresentado pela bibliografia da Educação Física, Psicologia do Esporte, da Pedagogia do Esporte e de outras áreas correlatas” (p. 100). Nos estudos de Vicentini *et al.* (2018), justamente uma das temáticas construídas de acordo com a empiria, a



partir dos discursos dos sujeitos investigados, foi que “o *Personal Trainer Online* não substitui o trabalho presencial” (p. 450).

Breves dados empíricos produzidos neste estudo trazem subsídio e se alinham aos sentidos expostos acima, quando a quase totalidade de alunos e alunas, interlocutores deste estudo, relataram que preferem treinar a partir do contato direto com o professor: “tem que ter alguém do lado ‘me puxando’, me orientando” (Aluna RO; DC, 03/04/2020); “me sinto mais assistida” (Aluna MU; DC, 07/07/2020); “tem que ter um acompanhamento mais de perto, eu gosto do professor junto, pra corrigir [...] motiva mais também” (Aluna RE; DC, 13/04/2020). Em inúmeras ocasiões observei, a partir da relação direta com os alunos(as), que os mesmos faziam menções (relacionavam de forma direta) a forma de trabalho presencial quando eram levados a considerar ou questionados por mim, a possibilidade de desenvolver, por vezes (em dadas situações específicas, além das do isolamento social), suas sessões de treinamento de forma *online*, à distância.

Num outro sentido, relacionado a pontos de vista de profissionais da área, Oliveira e Fraga (2020) trazem elementos para colocar estas questões em debate, ao referenciar o estudo de Lima (2016), em que esta autora revela, a partir de seus dados empíricos, certa preocupação de profissionais da Educação Física e da Nutrição, da “função” que *influenciadores digitais*, por vezes, poderiam oferecer (acompanhamento *coach online*, em detrimento do atendimento presencial) acerca do que seria propriamente uma demanda profissional específica de ambas as áreas.

De outro modo, sendo ainda incipiente na área como também crescente a mobilização do trabalho *online*, especialmente, na área do treinamento personalizado, os estudos de Isler (2015), trazem dados alinhados a condição de que ‘treinadores personalizados’ investigados dispunham de pouca ou relativa experiência com este formato de trabalho, assim como seus clientes, sendo que a incorporação de saberes atrelados a este ramo de atuação ainda está em fase de desenvolvimento no universo profissional da Educação Física.

Não obstante, a “supremacia” do trabalho de formato presencial, de contato direto com os alunos, de “proximidade social”, da relação direta professor/aluno, passa, em meados de março de 2020, a dar lugar a outras formas – e não apenas uma – de trabalho *online*, no contexto da atividade profissional de um professor de Educação Física. O trabalho de formato presencial não está em análise neste estudo.

Porém, há de se considerar que esta forma tradicional de dar aula está justaposta, se sobre posiciona à forma *online* síncrona e assíncrona, no que se refere ao desenvolvimento das aulas, das sessões de treinamento. Mas, mais do que isso, a partir do *corpus* empírico, pelos relatos dos alunos(as) – interagentes desse estudo – as aulas presenciais se fundaram em preferência, gosto, em “disposições para o treinar”, diante do distanciamento social provocado pelo cenário pandêmico.

Na próxima subseção, colocarei a disposição alguns estudos que tratam de relacionar à prática de exercício físico através do método de treinamento personalizado, com o desenvolvimento deste tipo de trabalho contemporâneo, inscrito sob “às configurações digitais” do “modo *online*” de “ministrar” sessões de treinamento.

#### 4.1 AS “FORMAS” DE TRABALHO *ONLINE* E OS *LINKS* COM O UNIVERSO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: BREVES REFERÊNCIAS SOB O ESCRUTÍNEO DA CIÊNCIA

São variadas, diversas e complexas as ferramentas, dispositivos e plataformas advindas do universo das tecnologias digitais que são acionadas por professores de Educação Física (*Personal Trainers*) e distintos outros profissionais, na contemporaneidade, para o desenvolvimento, fomento e promoção da prática de exercícios físicos junto às pessoas, alunos ou, até mesmo, enquanto “produto *personal training*” (BOSSLE e FRAGA, 2011, p. 157) ofertados a seus ‘clientes’ (BOSSLE, 2009), a partir de distintas formas de trabalho *online*. Se, por um lado, podemos inferir que, de alguma forma e em dados momentos, este formato de trabalho (síncrona e assíncrona), é colocado em ação em espaços como de academias, estúdios, salas e boxes de treinamento, por outro lado, especialmente, no cenário de programas de treinamento personalizado, pela própria “natureza” e perfil do trabalho desenvolvido por parte deste denominado “treinador pessoal”, isto ganha uma notoriedade ainda maior.

Os estudos sobre esta temática ainda são escassos. No entanto, cabe levarmos à cabo o desenvolvimento de pesquisas nesta área, sobretudo, porque é cada vez mais crescente a utilização de tecnologias e ferramentas digitais na referida área. Sejam quais forem os motivos, por distanciamento momentâneo em relação aos

alunos, como forma complementar de comunicação e de auxiliar no planejamento e desenvolvimento das sessões de treinamento, ou mesmo para o estabelecimento de feedbacks num sentido de “qualificar” a relação professor/aluno, “o uso da tecnologia tem feito com que cada vez mais os profissionais autônomos e empresas na área de Educação Física utilizem-nas em suas ações empresariais” (ISLER, 2015, p. 34). Torna-se cada vez mais recorrente, nos dias atuais, o uso de tecnologias, o próprio telefone e a internet, com intenções para viabilizar uma maior aproximação de treinadores personalizados e/ou assessorias esportivas a seus clientes, quão vislumbrem melhor orientá-los sobre às suas sessões de treinamento e oferecer feedbacks “mais” imediatos, mesmo estando à quilômetros de distância (ISLER; ALMEIDA; MACHADO, 2019).

Os estudos relacionados nesta subseção, por assim dizer, trazem subsídios no sentido de expor quais são os tipos e de que forma tais tecnologias são utilizadas por profissionais de diferentes áreas no que se refere à prática de exercícios físicos, preferencialmente, aqueles do universo profissional da Educação Física.

Neste intento, um estudo de revisão de literatura de Oliveira e Fraga (2020) traz um conjunto de pesquisas do universo acadêmico – mas não apenas, da Educação Física – relacionadas a utilização de díspares ferramentas para diferentes fins, como formas de trabalho *online*. Ao realizarem um mapeamento de áreas e assuntos a partir da relação das temáticas “exercício físico” e “tecnologias digitais”, os autores construíram quatro categorias que, a partir das referências acadêmicas encontradas, emergiram; a saber: compartilhamento em mídias sociais, influenciadores digitais, tecnologias educacionais e exercícios mediados pela tecnologia.

Todas estas categorias estão, em maior ou menor medida, próximas e distantes do que está em análise neste estudo. Porém, ambas, compõe aquilo que podemos chamar de “universo digital”, ao qual estamos imersos diária e cotidianamente. No que se refere à categoria ‘compartilhamento em mídias sociais’, os elementos evidenciados pelas referências trazidas por Oliveira e Fraga (2020), tratam de colocar em debate a utilização de mídias sociais – *Twitter* e *Facebook*, especialmente – quando estas “ferramentas” possibilitam o compartilhamento de sessões de treinamentos, informações sobre exercícios, feedback (comentários) entre usuários (dentre eles, professores), promoção da prática de exercícios físicos e de esportes e alguma repercussão no processo de formação profissional (representações do corpo),

dentre outros aspectos. Outra categoria, vinculada às mídias sociais, está a dos ‘influenciadores digitais’, neste caso, via *Instagram*. Em seu escopo de argumentos, estão estudos que colocam em pauta a atuação de pessoas que, pela sua própria denominação, propõe-se a “influenciar” os usuários quanto à “prescrição” e prática de exercícios e, que, sobremaneira, “pintam” um padrão de comportamentos atrelados a uma dada “condição *fitness*”, com compartilhamentos de imagens e informações sobre alimentação saudável, dicas de saúde, padrão corporal e de cenários considerados “adequados” para o desenvolvimento das sessões de exercícios. A respeito da categoria ‘tecnologias educacionais’, esta, talvez, seja a “mais distante” relacionada a este estudo, pois advém de estudos realizados no cenário escolar, contudo, compõe o *rol* de pesquisas encontradas dentro dos assuntos e temas em questão e, justamente por isso, “aparece” imersa também nos espaços educacionais. Por fim, a categoria ‘exercícios mediados pela tecnologia’ sobressai-se a despeito de estudos que, de fato, tratam de trazer dados sobre a realização de exercícios físicos (dentre outras intenções) através da utilização de ferramentas, aplicativos e plataformas como o *Skype*, por transmissão *online* das sessões de treinamento, em tempo real.

A título de considerações, tomando por referência os estudos realizados, os autores concluem que as tecnologias digitais, em alusão a esta última categoria (exercícios mediados pela tecnologia), por exemplo, possibilitam que distintos profissionais – Fisioterapeutas, Médicos do Esporte, Profissionais de Educação Física, etc. – tornem o seu trabalho mais eficiente, possibilitem um maior acesso dos profissionais à áreas remotas, aproximando as pessoas desses serviços, e a consequente otimização dos custos envolvidos com este tipo de trabalho, bem como se fazem repercutir em termos de resultados positivos nos níveis de condicionamento físico das pessoas, de modo geral. Ainda, em relação às mídias sociais e os influenciadores digitais, os estudos revelaram, sob os dizeres dos autores, que estes permitem uma maior mobilização (incentivos) dos indivíduos como fomento à prática de exercícios físicos. Entretanto, denotam certa preocupação sobre estes últimos “profissionais”, pois acabam muitas vezes exercendo “funções próprias de algumas categorias profissionais” (OLIVEIRA E FRAGA, 2020, p. 15) como, por exemplo, a Educação Física.

A partir desse momento, estabeleço a intenção de oferecer trabalhos e referências, que tratem de problematizar o trabalho *online*, ligados, preferencialmente, ao treinamento personalizado, cenário que está sob análise nesta monografia. Isto também se pauta pelo perfil de referências buscadas na internet, pois, notadamente, a questão do trabalho *online* aparece em maior grau, dentro daquilo que pesquisei, relacionado ao método de programas de treinamento personalizado. Portanto, aqui, o foco é nas “formas” de “trabalho online” acionadas no cenário do “treinamento personalizado”. Também, é a partir de uma constatação empírica: muitos professores se valem deste tipo de trabalho, quando por diferentes motivos (relacionados ao professor ou ao aluno) a sessão de treino não é possível de se realizar no formato presencial; por outro lado, não foram poucas as vezes em que observei alunos com o celular “na mão”, conversando em tempo real, através de uma vídeo chamada, com seu *personal trainer*, sobre o treinamento “em desenvolvimento”, em diferentes espaços como as academias tradicionais, “de rua” e as de condomínios, e em parques e praças públicas. Estas “cenas”, não são incomuns.

Dito isto, como primeira definição, cito aquela em que se debruça Bossle (2009), em que conceitua ‘treinamento personalizado’ como sendo a constituição de programas organizados e planejados de forma individualizada a par das características biológicas, morfológicas e psicológicas dos alunos, que propõe-se a buscar de forma eficiente e segura, objetivos e metas previamente estabelecidas, como melhora nos índices de condicionamento físico, rendimento atlético, estética e manutenção de indicadores positivos de saúde.

Relacionado a trabalho *online*, lanço mão dos estudos de Isler (2015). Este autor, procura investigar os processos de comunicação e de relações interpessoais mediadas por diferentes ferramentas e tecnologias no contexto do ‘treinamento personalizado *online*’, entre ‘treinadores’ e seus ‘clientes’. Questões bastante pertinentes, são as que o autor propôs-se a identificar não só no que tange ao conjunto de estratégias (ferramentas) adotadas nas interações entre treinadores e seus clientes, mas sobretudo, ao evidenciar as percepções de ambos, especialmente, designo, a dos treinadores, sobre os seus próprios comportamentos e condutas, neste caso, enquanto ‘treinador personalizado *online*’.

Procurando colocar em debate tais questões, o autor procurou estabelecer uma definição do que seria ‘treinamento personalizado *online*’, pois diferiria, numa dada

medida, da noção “tradicional” vinculada a do formato de trabalho presencial, em que, àquela, constitui-se em um programa estruturado, organizado, dirigido e avaliado por um treinador personalizado que se desenvolve por meios disponíveis de comunicação, tendo por objetivo propiciar ganhos morfológicos, metabólicos e funcionais na intenção de promover a obtenção de resultados em termos de condicionamento físico, rendimento atlético, estética e manutenção da saúde (ISLER, 2015). Sendo assim, tomando por base o corpo teórico da perspectiva pragmática da comunicação, o autor traz para o debate a utilização do aparato tecnológico disponível e o uso da internet à possibilidade de permear as relações entre treinadores e clientes. Dentro disso, ao valer-se da análise de conteúdo para explorar as respostas de sete treinadores personalizados e oito de seus clientes, produziu assertivas como a questão de os treinadores, no âmbito profissional, fornecerem *feedback* imediatos sobre sessões de treinos, ajustes nos movimentos e correção de erros percebidos, etc., utilizando diferentes recursos multimídia como mensagens de texto e elaboração de vídeos, tanto para alunos experientes, quanto para ‘clientes’ iniciantes. Em âmbito pessoal, a forma de relação propiciada pelo treinamento personalizado *online*, tenderam ao fortalecimento dos vínculos, assim como se intensificaram, mediante o uso de ferramentas tecnológicas como o *Whatsapp*, o *e-mail* e o *Facebook* (ISLER, 2015).

Outro estudo, o de Vicentini *et al.* (2018), trazem contribuições sobre a referida temática. Os investigadores realizaram uma análise sobre a aceitação e as perspectivas de potenciais consumidores do serviço de ‘*Personal Trainer online*’ no estado de São Paulo, a partir de uma abordagem metodológica de pesquisa de mercado *online*, realizada pela plataforma *Google Forms* e distribuída pelo *Facebook*, no ano de 2018, cujos dados empíricos foram produzidos pela participação de 172 internautas (sujeitos da pesquisa).

Como resultado da pesquisa, os dados apontaram para uma relativa aceitação à esta forma de treinamento personalizado. Neste ínterim, trazendo para o debate, o fato de que as pessoas têm, em meio ao universo das mídias e tecnologias digitais, a possibilidade de realizarem a prática de exercícios físicos naquilo que se chama de *Virtual Trainers*, através de aplicativos para *Smartphones*, por exemplo, os autores trouxeram resultados de que 55,8% do percentual de sujeitos que aceitariam a forma de estabelecerem uma rotina de exercícios físicos através do *Personal Trainer online*,

assim o fariam, por aspectos vinculados a humanização (pela proximidade com o professor, mesmo que à distância – *online*), ou seja, por questões relacionadas a “competências profissionais, a garantia de individualização do treinamento proposto e a atenção recebida do treinador (VICENTINI, *et al.*, 2018, p. 445), em detrimento daquela, a *Virtual Trainers*. Como segunda perspectiva advinda dos dados do estudo, está a do profissional garantir a obtenção dos resultados e a eficácia no alcance dos objetivos com o treinamento, algo bastante reiterado por parte dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, um dado atrelado ao *Personal Trainer Online*, é que, numa certa medida, como colocam os autores, os alunos acabam se constituindo em “co-responsáveis” pela realização das sessões de treino, a nível também de comprometimento e atingimento de suas metas. Somando-se a isso, dados de uma *personal trainer* que trabalha com consultoria *online* julga ser “necessária” à condição de os alunos disporem de uma experiência prévia à realização de exercícios físicos (KURYLO, 2016). Por outro lado, diante desta perspectiva, a abordagem *online* neste tipo de serviço demanda ao professor igualmente muita atenção e capacidade de instruir os alunos, no que se refere a realização dos movimentos, gestos e técnicas, acerca dos exercícios que são propostos.

Outra perspectiva que ficou evidente pelos informantes, diz respeito à praticidade e a maior flexibilização nos horários em relação a abordagem presencial, bem como uma maior possibilidade de comunicação professor/aluno, viabilizado pela utilização de diferentes mídias/tecnologias digitais para isso. À estas considerações, corroboram dados também advindos dos estudos de Kurylo (2016), em que infere que se espera de um *Personal Trainer Online* maior flexibilidade na “possibilidade de uma prestação de serviço a qualquer hora, para todos os dias [...]” (p. 44), porque, nessa linha, “se torna mais prático, pois poderá comunicar-se com o profissional por *e-mail*, *Skype*, *Facebook*, *WhatsApp*, sem que a rotina, tanto dele quanto do professor, seja modificada (p. 44).

Retomando os estudos de (VICENTINI *et al.*, 2018), no que se refere à parcela de 44,2% dos participantes do estudo, que se despontaram contrários e que não contratariam o serviço de *Personal Trainer Online* (ou seja, não pagariam pelo serviço), mostram-se inclinados sob o escrutínio desta última temática evidenciada empiricamente, à concepção de que o treinamento personalizado *online* não substitui o treinamento com abordagem presencial, o contato direto do professor com o aluno.

Nesse sentido, alguns participantes, inferiram que a orientação *online* é mais superficial, pois a qualidade na correção dos gestos, a demonstração das técnicas e dos movimentos, e o apoio moral, são menos eficientes. Dadas as particularidades e o conjunto de análises tecidas, os autores consideram que, mesmo que quase a metade dos participantes tenham dado sumária importância ao trabalho de formato presencial, o trabalho desenvolvido com uma abordagem *online* se mostra cada vez mais como um nicho de atuação alternativo para os profissionais da área e finalizam:

O presente estudo apresenta fortes indícios de que os profissionais de Educação Física necessitam se adaptar ao dinamismo do mercado atual, adaptando-se às *plataformas digitais, campo de atuação extremamente rico e em constante crescimento* (VICENTINI, *et al.*, 2018, p. 451; *grifos meu*).

Corroborando com estes dizeres à pesquisa de Kurylo (2016), seguindo esta linha de raciocínio, ao referir que observa potencialidades à utilização de ferramentas e meios virtuais no processo de comunicação do *Personal Trainer Online* com seus clientes e que este cenário está se constituindo num campo de atuação profissional inovador para a área. Tal autora, ao realizar em sua pesquisa um estudo de caso, buscou compreender as especificidades organizacionais e estruturais inscritas às configurações interventivas na atuação de uma *personal trainer* nos contornos da consultoria *online*. Deste modo, ao levantar apontamentos ainda acerca das vantagens e desvantagens desta “nova” possibilidade na área do treinamento personalizado, ressalta a necessidade de qualificação profissional constante, com a incorporação de saberes, tendo em vista o crescimento na utilização de ferramentas digitais/virtuais e a forma a que somos “conduzidos” a, cada vez mais, utilizarmos tecnologias digitais, cotidianamente, nas mais distintas tarefas e com diferentes intenções – pessoais, acadêmicas, profissionais, etc.

O conjunto de estudos citados não esgotam, nem sintetizam às análises que são possíveis diante das questões relacionadas ao trabalho *online* no cenário de atuação do treinamento personalizado. De todo modo, trazem elementos importantes que permeiam o trabalho do *personal trainer* num “novo” formato: o *online*. Além disso, sinalizam que o advento das tecnologias digitais ao universo acadêmico da Educação



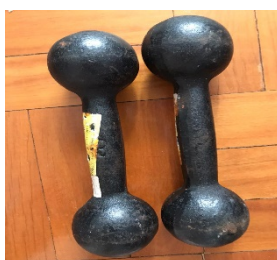
Física já se constitui num caminho sem volta, área premente de novos estudos e de constantes indagações acadêmicas, certamente.

#### 4.2 OS “PRIMEIROS PASSOS” DE UM PROFESSOR NO TRABALHO *ONLINE*

O trabalho *online* imprimiu (e imprime) repercussões, na forma, na postura, nos modos e maneiras de pensar e agir como professor. Tudo isso, sem esquecer, impressas na relação com os alunos. Num primeiro momento, a primeira percepção ou sensação que tive foi o de como deveria proceder para manter os alunos em atividade, treinando? Ou seja, uma questão a qual tive de absorver e compreender o momento de distanciamento social que todos (inclusive os alunos(as)) estávamos (e estamos) vivenciando (e por um lado submetidos), relacionado à pandemia. E, com um outro sentido, aquele associado ao distinto e novo/alternativo contexto de socialização profissional inerente ao trabalho desenvolvido de forma *online*.

Por assim dizer, uma primeira questão fez sentido: de que forma eu poderia “prestar contas” junto aos meus alunos(as) diante do cenário de fechamento dos espaços de treinamento – paralização das atividades nas academias, salas, estúdios, etc.)? De que forma faria isso? O trabalho *online* no modo assíncrono foi buscado, com envio de tarefas e sessões de treinamento prescritas para os alunos realizarem nas suas casas (salas, quartos, áreas externas, pátios, etc.) ou em lugares que pudessem fazer os exercícios, como, por exemplo, em locais públicos (parques, praças, etc.).

Um pequeno exemplo é a ilustração abaixo, quando uma de minhas alunas me envia uma fotografia dizendo “achei os meus pesinhos” que dispunha em sua casa (Aluna RO; DC, 19/03/2020).



**Figura 1: Halteres de 3Kg da aluna.**

Tal modo alternativo de desenvolver as sessões de treinamento – o *modo assíncrono* – foi acionado tanto com envio de sessões de treinamento digitalizadas diretamente através do *WhatsApp*, de forma individualizada, assim como sessões foram elaboradas no *Word*, salvas em *PDF*, para o envio a todos os alunos (como forma de prestação de contas) através do já referido aplicativo.

O que seguiu, após isso, foi o desenvolvimento do trabalho com abordagem *online* de *forma síncrona*, através da realização das aulas por meio de vídeo-chamadas, via os aplicativos *Zoom* e, preferencialmente, o *WhatsApp*. Importante mencionar é que alguns/algumas alunos/alunas realizaram sessões de treinamento por motivos ou razões não vinculadas à pandemia, mas sim, por questões particulares (viagens, férias, recuperação de aulas, por questões relacionadas à trabalho, família, etc.) ou, sendo mais específico, pela opção (gosto), no caso, demonstrado por uma aluna em específico, de treinar, de fazer as aulas, exclusivamente, através da utilização de vídeo-chamadas (*formato online síncrona*).

Sobre isso, de forma sucinta, Isler (2015) tece considerações oportunas:

de acordo com as possibilidades da ferramenta utilizada ou da apropriação, a comunicação pode ocorrer de duas formas: síncrona e assíncrona. A forma síncrona é idêntica à da comunicação *face a face*, mas na forma assíncrona, os interlocutores não dialogam em tempo real, os mesmos concretizam tal ação enviando mensagens que serão respondidas somente quando o receptor estiver disponível (p. 30).

Possíveis relações à realidade empírica e contextual “encontrada” pelo autor desta monografia podem-se engendrar aos achados da pesquisa de Isler, Almeida e Machado (2019), quando mencionam que sob o ponto de vista dos treinadores investigados, ao acionarem o treinamento personalizado *online*, relacionaram tal intenção ao aumento no número de alunos e, por consequência, de suas receitas (42,8%), necessidades e particularidades oriundas dos clientes (42,8%), facilidades proporcionadas pelo uso da internet (28,5%) e, por fim, as oportunidades impostas pelo mercado (14,3%). Em referência aos “olhares” dos clientes, no que tange ao ingressarem no treinamento personalizado *online*, estes, justificam assim: capacidade e qualidade do profissional (formação, inclusive nesta área em específico) (44,4%);

melhoras no rendimento e resultados (sob a perspectiva de não estarem treinando de forma presencial) (33,3%); indisponibilidade de realizar treinamento presencial (33,3%) e permanência do treinamento com o treinador que já estava desenvolvendo aulas no formato presencial (11,1%), (ISLER; ALMEIDA; MACHADO, 2019).

Em alguma medida, os resultados esboçados pelo estudo acima se aproximam das particularidades vivenciadas e pelas questões colocadas neste estudo, quando da mobilização do trabalho *online*, por este professor: manutenção do número de alunos e à continuidade do treinamento dos mesmos, frente ao cenário pandêmico (possíveis prejuízos em termos de condicionamento físico diante de uma possível “parada” dos treinos); motivações particulares como viagens, férias, trabalho, etc.; questões relacionadas ao mercado (opção exclusiva de uma das alunas), etc.

Por conseguinte, a construção/elaboração dos diários de campo, isto é, a produção das descrições empíricas, se alinhou a ordem de acontecimentos, a partir da “imersão” nos diferentes momentos em que se paralisou a atividade profissional, relacionada à abordagem presencial de um professor. Sob a perspectiva da “ordem cronológica” de como transcorreu o trabalho *online*, as formas assíncrona e síncrona foram acionadas, separada e simultaneamente, no contexto de um programa de treinamento personalizado.

O cenário empírico da pesquisa, portanto, se constituiu nas sessões de treinamentos desenvolvidas com abordagem *online* diante da não possibilidade de realização das aulas na forma presencial. Assim, o trabalho *online* foi acionado como forma complementar, isto é, não se fundou numa modalidade “exclusiva” suposta ou explicitamente oferecida aos alunos. A elaboração do capítulo que segue, tratará de abordar o questionamento alinhado ao problema de pesquisa instituído, a despeito da “incorporação” de disposições “novas” para a forma de trabalho *online*.

## 5 ME TORNEI UM *VIDEOMAKER*?

A intenção com este texto, talvez, uma amiúde pretensão, é refinar um pouco as análises e as reflexões no que diz respeito à mobilização do trabalho *online* desenvolvido por um professor, no caso deste estudo, inclusive, com um sentido complementar às sessões de treinamento de abordagem presencial.

Procurando avançar nos debates, este capítulo toma por analisar de forma mais “próxima” e “por dentro” – a realidade de atuação de um professor de Educação Física, *no desenrolar de/das sessões de treinamento* – o processo de “incorporação” de disposições “novas” para o/no trabalho *online*, alinhado ao problema de pesquisa. Ao “tornar-se um *videomaker*”, quais foram as disposições “novas” desencadeadas ou mobilizadas durante o processo de socialização profissional *online*? O que se teve de “incorporar” de “novo”?

Às observações etnográficas, neste capítulo, pretender-se-á mostrar os caminhos trilhados em campo junto com os alunos(as), os momentos que estes me demandaram pensar formas alternativas para o desenvolvimento das sessões de treinamento além das que propriamente refleti, bem como o constante processo interativo *online* estabelecido no que concerne ao envio de sessões, combinações realizadas, troca de feedbacks, envio de instruções, explicações (escritas, verbalizadas, visuais, áudio visuais), etc. Enfim, todo esse conjunto de ações atreladas ao processo de socialização profissional *online* na relação com os alunos(as).

### 5.1 NA “ACADEMIA EM TEMPO DE CORONA NÃO DÁ MAIS”

A mobilização de aprendizagens e de maneiras de fazer enredadas ao trabalho *online* se delineou no cenário de atuação do treinamento personalizado sob a justificativa que, se pode representar, pelo próprio diálogo com uma das alunas:

Oi André, ia te propor de treinar ao ar livre. Academia em tempo de corona não dá mais né [a academia onde a aluna treina permaneceria aberta por

mais alguns dias, até ser fechada]. Ou me manda um treino para fazer em casa, tipo agachamento, abdominais, etc. (Aluna RO; DC, 16/03/2020).

O relato da aluna apresenta relação direta com o contexto de pandemia do covid-19 e o conseqüente (poucos dias depois) fechamento dos espaços tradicionais de treinamento, como academias, salas, boxes, estúdios, etc. Aspecto que se mostra relevante é o fato de a *Aluna RO* ter exposto em sua fala que faria as sessões de treinos em sua casa e, ainda, indicando alguns exercícios para isso. Podemos “ler” estes dados, compreendendo que a aluna se sente segura em fazer os exercícios em sua casa, sem a presença do professor ou mesmo, como ela vai revelar, logo adiante, de que não gosta de fazer seus treinos através de vídeo chamada. Com esse sentido, retorno à mensagem desta aluna mencionando que iria enviar algumas sessões de treinamento para ela realizar em sua casa mesmo e a questiono: “tu vais fazer em casa então?” (*Professor*; DC, 16/03/2020). “Sim, melhor, eu tenho um colchonete, uns “pesinhos”, corda de pular” (*Aluna RO*; DC, 16/03/2020). Em alusão aos diários de campo expostos acima, digo a ela: “vamos indo assim, vou te passando os treinos por aqui [*WhatsApp*]” (*Professor*; DC, 18/03/2020). Mesmo diante disso,

tento convencer à aluna da possibilidade treinar em meu “estúdio”, em minha casa, pela maior possibilidade que tenho de materiais, por poder prescrever ou dar “maiores” possibilidades (repertório) de exercícios e pelo fato de estar presente, dando mais suporte à aluna. No entanto, a *Aluna RO* me envia um áudio justificando que, neste momento em que a pandemia estava se disseminando, com os índices de casos começando a aumentar, seria melhor, “nos mantermos afastados” [A aluna é médica] (DC, 18/03/2020).

Com esta finalidade, envio fotografias à *Aluna RO*, a fim de reforçar minhas intenções, em relação ao treinamento de formato presencial<sup>6</sup> (DC, 18/03/2020).

---

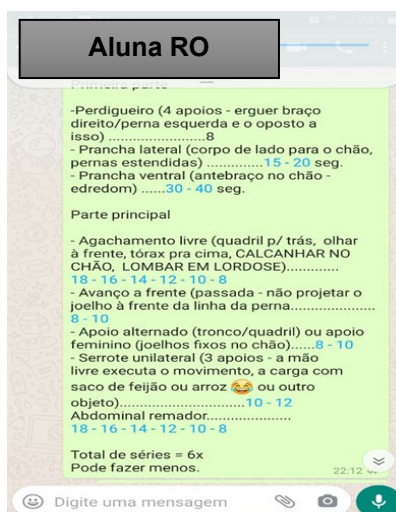
<sup>6</sup> Como profissional da área da saúde (médica), de modo particular, a aluna estava por dentro das normas e protocolos e das medidas e cuidados que eram necessários para se precaver do contágio do coronavírus. Nesse sentido e entendendo o contexto, enviei as fotografias acima juntamente com uma série de medidas que “deveriam” ser seguidas, com rigidez, para que ela pudesse, se assim quisesse, vir realizar os treinamentos em meu “estúdio”.



**Figura 2 – “Estúdio” próprio com materiais que disponho para o uso preferencialmente pessoal e, excepcionalmente, para os alunos(as).**

Buscando encontrar uma alternativa ao formato de aula presencial, ao *habitus* profissional, reitero à aluna, num dado momento, que as sessões poderiam ser realizadas no modo síncrono, por vídeo chamada (em tempo real), contudo, ela diz que “não gosto muito” (*Aluna RO*; DC, 19/03/2020). Neste dia, a aluna revela que está fazendo os treinos: “Terminei o treino, só pra te dizer” (*Aluna RO*; DC, 19/03/2020). Respondo: “ótimo [...] vou te enviando mais.” (*Professor*; DC, 19/03/2020). “Oi [*Aluna RO*], já vou te enviar mais um treino hoje.” (*Professor*; DC, 23/03/2020). Neste dia, envio a esta aluna mais três sessões de treinamento, com um conjunto de exercícios (de cunho funcional) que ela tem bagagem e histórico de treinamento para realizar em sua casa, com materiais adaptados e com os que ela dispõe. Recebo o seu retorno: “ok, entendi todos” (*Aluna RO*; DC, 23/03/2020).

Outra aluna, a *Aluna AN*, revela que está fazendo em sua casa as sessões de treinamento que estão sendo enviadas: “fiz todas André, está sendo bom pra não ficar sem fazer atividade, a gente sai um pouco dessa rotina [por conta da pandemia, do distanciamento social, etc.]” (DC, 08/04/2020).

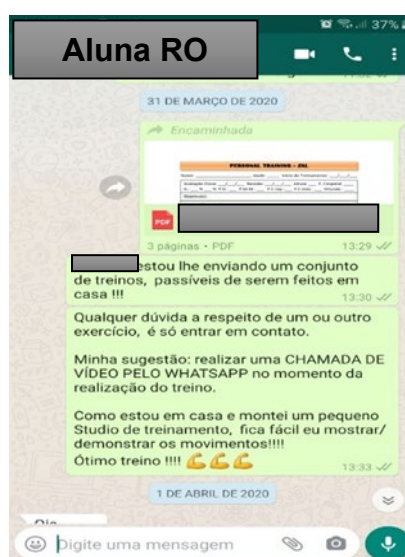


**Figura 3 – Exemplo de uma das sessões de treinamento enviadas pelo *WhatsApp* aos alunos(as).**

Outros alunos também reiteram a possibilidade de não mais realizar as aulas no modo presencial: “Sim, está bem complicado ficar saindo” (Aluno SI; DC, 20/03/2020). Ao manter diálogo via *WhatsApp* com a Aluna MI, sobre questões relacionadas ao cenário pandêmico, ela aborda a possibilidade de cancelar as aulas por um dado período. Eis o seu relato: “Sim professor, acho que é isso aí mesmo. Vamos ter de cancelar e talvez se a gente conseguir fazer por vídeo conferência, tu nos olhas, tudo bem, então a gente espera passar essa “bronca”” (Aluna MI, 23/03/2020). Sinalizando favoravelmente à posição da Aluna MI, envio a seguinte mensagem: “Sim [Aluna MI], isso é bem possível. Estou passando treinos para os alunos fazerem em casa, para não ficarem “parados”. Mas isso dá, com certeza [aula *online*, por vídeo] pra fazer” (DC, 23/03/2020). Apesar da predisposição de os alunos realizarem as aulas por vídeo chamada, as aulas acabam por não acontecer, da forma síncrona *online*. Estes seguem treinando através do envio de sessões de treinamento digitadas no aplicativo *WhatsApp*. A aluna MI, 53 anos, Licenciada em Educação Física e, com boa bagagem e histórico de treinamento (inclusive por ser professora), realiza todas as sessões que são enviadas, juntamente com o Aluno SI (46 anos), até mesmo por dispor em seu apartamento, de muitos materiais como Halteres, *therabands*, colchonetes, *Fitballs*, etc. Neste mesmo dia, reforço a intenção de enviar mais sessões a eles: “Durante o fim de semana enviarei mais exercícios para vocês fazerem” (DC, 28/03/2020).

No referido final de semana, elaboro um arquivo, digitado no editor de texto *Word* e, posteriormente, salvo em *PDF*, com um conjunto de dez sessões de treinamento contendo exercícios plausíveis de serem realizados em casa com pouco, nenhum ou com materiais adaptados<sup>7</sup>. Consta ainda neste arquivo, uma página com explicações específicas para cada um dos exercícios que entendi ser necessário descrever minuciosamente os movimentos, em termos de postura e ajustes corporais adequados à realização dos mesmos. A título de exemplificar, logo abaixo, está a ilustração (enviada a todos os alunos) e a mensagem compartilhada com uma das alunas, especificamente.

Olá [...], estou lhe enviando um conjunto de treinos, passíveis de serem feitos em casa. Qualquer dúvida a respeito de um ou outro exercício, é só entrar em contato. Minha sugestão: realizar uma chamada de vídeo pelo *WhatsApp* no momento da realização do treino [dentro do seu horário de treinamento, àquele pré-agendado] (*Professor*; DC, 31/03/2020).



**Figura 4 – Mensagem com arquivo salvo em *PDF* com uma planilha contendo 10 sessões de treinamento enviadas aos alunos(as).**

<sup>7</sup> Trata-se do envio de sessões de treinamento com exercícios relacionadas ao treinamento funcional em que se valoriza a realização de movimentos funcionais, cuja carga, fundamentalmente, é o próprio peso corporal.



No entanto, nem todos os alunos tiveram disposição para seguirem treinando, em virtude do fechamento dos espaços, dentre outros motivos. As motivações foram distintas: “prefiro ter alguém do lado me “puxando”, me motivando durante a sessão, do meu lado” (*Aluna MU*; DC, 02/05/2020); “professor, vou preferir dar uma parada agora com essa função da pandemia, vou esperar um pouco” (*Aluna MA*; DC, 31/03/2020); “professor, vou esperar reabrir a academia, pra treinarmos juntos” (*Aluno AL*; 28/03/2020). Relatos semelhantes foram mencionados por outros alunos, entre os quais: (*Aluna RE*; 18/03/2020); (*Aluna EV*; DC, 18/03/2020); (*Aluno MO*; DC, 18/03/2020); (*Aluna FE*; 02/04/2020). Destes, a *Aluna EV*, o *Aluno MO* e a *Aluna FE* pararam de treinar, pois preferem o acompanhamento direto do professor. A *aluna RE*, dispôs-se a treinar em uma praça pública, ao ar livre. Em outro momento e diferentemente dos alunos que preferiram parar de treinar, especificamente a *Aluna MU*, ao receber o arquivo com as dez sessões de treinamento, de maneira imediata, disse que permaneceria treinando, ou ao ar livre, ou através do modo *online* síncrono, por vídeo chamada, em sendo não possível realizar o treinamento no formato presencial, ou por fechamento dos espaços, ou por algum motivo em particular como, por exemplo, relacionado a viagem (afastamento da cidade) (DC, 07/07/2020).

À *Aluna MU*, especificamente, enviei a seguinte mensagem:

Boa tarde [*Aluna MU*], estou enviando um arquivo em *PDF* que fiz para todos os alunos no começo da Pandemia do Covid-19, em meados de março. São sessões de treinamento que possibilita aos alunos realizarem as sessões em casa, com pouco ou nenhum “equipamento”. Fundamentalmente, são exercícios de cunho funcional [movimentos funcionais], mas, alguns, “de musculação”, utilizando outros materiais (adaptados). Vai te auxiliar bastante (*Professor*; DC, 07/07/2020).

Dentro desse contexto, a forma como eu passo a interagir com meus alunos e alunas é através de mídias e tecnologias digitais. Os esclarecimentos a respeito das sessões de treinamento são realizados através do envio de mensagens via *WhatsApp*, com explicações verbais (áudios), descrições dos movimentos, explicações escritas (detalhadas) dos gestos (ajustes de postura, dos segmentos corporais), com a utilização de fotografias e até mesmo a elaboração de vídeos. Todo este “arsenal” de ações começam a ser mobilizados pelo professor para o desenvolvimento “das aulas”, constituindo-se em disposições “novas” para o agir *no* trabalho “*online*” de um

professor, incluindo-se, é claro, numa das subseções, a descrição detalhada e o empenho interpretativo referente a realização de vídeo-chamadas (forma *online* síncrona).

## 5.2 “ME MANDA UM VÍDEO EXPLICANDO O WOD<sup>8</sup> 4”

Isto remete ao entendimento de que, por exemplo, enquanto professor, passei a engendrar um processo de adaptação diante de situações novas e de escopo distinto, alinhadas ao prosseguimento do trabalho – da manutenção dos treinos dos alunos – ao fato ainda de que foram feitas escolhas relacionadas ou em diálogo com situações específicas atreladas aos referidos alunos, no desenrolar do planejamento e desenvolvimento das sessões de treinamento. Ora, cada aluno(a) demandou uma forma mais ou menos diferente de desenvolver seus treinos, seja treinando em casa, ao ar livre, com ou sem materiais, e com materiais adaptados, repercutindo na forma de atuação do professor, tanto em relação a prescrição dos exercícios (de forma individualizada) quanto à forma de dar aula, assíncrona ou síncrona.

Desse modo, eu me coloquei numa posição, ou melhor, tive de buscar maneiras de olhar e de sentir nesse contexto de socialização *online*, imerso em tecnologias digitais para produzir minhas aulas, utilizando aplicativos e/ou dispositivos que até então eram incomuns nas minhas dinâmicas de trabalho – por hora, alinhadas às aulas presenciais. Ou seja, aquilo que já tinha aprendido sobre dar aulas já não era suficiente para dar conta dos desafios do modo online; estava diante da necessidade de aprender, de me relacionar com as tecnologias.

Posso dizer ainda que “aquisições culturais” passadas “recaíram”, também nelas, as condições para o desenvolvimento do modo *online*, isto é, em virtude daquilo que comumente vivenciamos como sujeitos sociais que somos, construindo e forjando nossas experiências na relação com diferentes instâncias sociais. Neste íterim e atribuindo outro significado, a despeito do meu olhar de professor, é possível tecer considerações de que as aquisições atreladas a incorporação de “etiquetas”

---

<sup>8</sup> Esta sigla advém da língua inglesa e significa “*Work Out of the Day*”, expressão comumente relacionada, mas não apenas, ao programa de treinamento *CrossFit*. Em português se traduz em “trabalho”, “tarefa” ou “treino do dia”. De fato, representa uma sessão de treinamento, com uma sequência de exercícios prescrita para um determinado dia da semana.

corporativas específicas da área, isto é, ao gosto que disponho em atuar através do formato presencial, acabo por recalcar ou inibir, num dado sentido, tal condição ou gosto, frente as circunstâncias momentâneas “no presente” colocadas, justificado pelo processo de aprendizagem alinhado à mobilização do trabalho *online*.

A elaboração de um vídeo, o envio de uma fotografia, a realização de uma vídeo-chamada para o desenvolvimento de uma sessão de treinamento, à título de exemplos, representam as adaptações engendradas à forma de trabalho de um professor, mais precisamente, ao acionamento do trabalho *online* em detrimento ao trabalho desenvolvido de forma presencial. Isto se revela, de acordo com as contribuições de Bernard Lahire (2002; 2004), pela pressuposição de que dispomos de um estoque de disposições ou patrimônio disposicional heterogêneo, sendo este, produto de incorporações passadas – mediante experiências já vivenciadas – em que recorreremos às classes de ações e de procedimentos, de práticas para esse fim. Nesse sentido e, diferentemente de se considerar de que as disposições são transferíveis, transcontextuais, que elas são permanentes, à mobilização de aprendizagens, de hábitos cognitivos, apreciativos, de esquemas de ação alusivos ao trabalho *online*, se fundam mediante um conjunto de *repetições* a esta maneira de agir, através da vivência de “*experiências relativamente semelhantes*” (LAHIRE, 2004, p. 28; *grifos do autor*), que se ajustam às diferentes situações encontradas “no presente”.

A próxima subseção, denota o esforço descritivo e interpretativo no que se refere a mobilização do trabalho *online* assíncrono. Mas, sobremaneira, procurar-se-á mostrar os sentidos e o contexto, através de relatos e falas nativas, de como foi se constituindo esta forma de trabalho.

### **5.2.1 “Policiamento” personalizado *online***

A palavra “policiamento” encorpa os sentidos/significados que pretendi imprimir já no título desta subseção. Ela encontra sentido, quando da sua utilização no que concerne à prática de exercícios físicos num cenário cada vez mais crescente de utilização de mídias e tecnologias digitais, em que estas ferramentas atuam ou cumprem um papel no engajamento e promoção da prática de exercícios, bem como no “controle”, prescrição e veiculação de um grande repertório de informações

relacionadas ao “mundo *fitness*”, com os mais variados fins, intenções e objetivos, como exposto, nos estudos de revisão de Oliveira e Fraga (2020).

De modo particular, neste estudo, esta palavra tem um duplo sentido, constitui-se numa via de mão dupla, *na* relação professor/alunos(as): tanto no que se refere a atuação do professor, que faz uso de aplicativos e outros recursos digitais para incentivar, “supervisionar” e estruturar o treinamento dos alunos (elencando possibilidades para isso), quanto ao fato de alguns alunos se manterem em constante comunicação com o professor buscando informações e esclarecimentos sobre as sessões de treinamento, exercícios e movimentos específicos, além de uma suposta “prestação de contas” de ambas as partes, mas com sentidos opostos. A seguir, ficarão mais claras estas questões.

Às séries ou classes de acontecimentos estão representadas no que concerne aos pedidos dos(as) alunos(as) para o envio de informações sobre alguns exercícios. Um exemplo disso é a solicitação da *Aluna RO*, pedindo para que se enviasse a ela, um vídeo contendo explicações sobre um dado exercício, o *FullSwing*: “Oi professor, me manda um vídeo explicando o *WOD 4*. Só sei o que é polichinelo, agachamento e o escalador” (DC, 03/04/2020). Em seguida, envio um vídeo à aluna, com as explicações. Contudo, para ilustrar aquilo que constitui ser pertinente à esta pesquisa, faço um *print*<sup>9</sup> da posição que penso ser oportuno e “coerente” mostrar, ao paralisar a execução do vídeo em “instantes” específicos. Com esse sentido, pretendi valorizar, por exemplo, à posição que a aluna deveria assumir em termos de ajustes posturais, na região da coluna (tronco) como um todo, contudo, especialmente, à região lombar.

Em relação a *Aluna MI* e ao *Aluno SI*, recebo a tarefa: “Profº., tu envias pra nós algumas explicações sobre o exercício *HighPull*? Pode ser por vídeo” (*Aluna MI*; DC, 30/04/2020). Do mesmo modo que no exercício *FullSwing*, o qual trago uma ilustração logo abaixo, gravo o vídeo me posicionando de uma forma que os alunos possam visualizar toda a execução do movimento, verbalizando explicações sobre o exercício *HighPull* e os ajustes posturais necessários.

---

<sup>9</sup> Fazer um *print* é transformar o que aparece na tela de um celular, computador, *tablet*, etc., em uma imagem; é, em outras palavras, “fotografar” a própria tela de nossos dispositivos. No caso do vídeo acima, se deu “*stop*” no instante em que se quis obter a imagem, “daquela posição desejada”, e, logo após, fez-se o *print*.



**Figura 5 – Videocapture:  
Exercício FullSwing com Kettlebell**

Numa outra ocasião: “André, não entendi bem a posição do serrote” (*Aluna AN*; DC, 26/03/2020). Retorno com uma mensagem explicando cada detalhe do movimento para a aluna conseguir realizar o referido exercício. À *Aluna AN* me dá o seu *feedback*: “Tá, acho que entendi. Faço esse amanhã” (DC, 26/03/2020). Pelo relato da aluna e sentido que entendi de sua fala, na intenção de se somar às explicações escritas (digitadas no aplicativo *WhatsApp*), tomo a iniciativa de lhe enviar uma fotografia e ainda um vídeo.



**Figura 6 – Videocapture:  
Exercício Serrote (halter ou outro objeto)**

Mesmo que se tenha descrito o conjunto de exercícios e detalhado “os passos” de cada um deles, alguns alunos(as) sentiram a necessidade de maiores explicações – áudio visuais (vídeo) ou mesmo visuais (fotografias), ou seja, não apenas na forma

escrita (digitadas). Por conta dos pedidos, passei a gravar vídeos de alguns exercícios para, posteriormente, enviar aos alunos(as), caso assim, fosse necessário.

Nestes vídeos, como professor, procuro mudar os ângulos (posicionamento), a fim de melhor demonstrar os gestos e movimentos adequados a cada exercício em específico, diante da câmera, para que os alunos possam ter uma boa “instrução” a partir da imagem – instrução visual – mas também a partir das explicações verbais – dicas, *feedbacks* – tecidas, durante a gravação do vídeo. Muitos dos exercícios gravados, tive de me posicionar de perfil ou mesmo num ângulo mais em diagonal, em referência a câmera, para favorecer a visualização por parte dos alunos(as). [Isto dependia, do tipo de movimento/exercício] (DC, 06/04/2020).

Num outro dia, recebo questionamentos sobre outros exercícios: “André, me fala mais sobre o *Snath* e o Remada do *WOD 5*”. Não vou te ligar porque a “gorda” [filha de 2 anos] está dormindo” (*Aluna RO*; DC, 08/04/2020). A aluna se refere ao treino de número cinco. Contudo, por não ter feito vídeo desses exercícios em específico ou, antes disso, por não ter visto sua indagação no momento de realização do referido treino (pois estava dando uma aula de forma presencial, à domicílio), teço (redigo) explicações via *WhatsApp*, mesmo após ela ter me mandado a confirmação de que já havia concluído o referido treino: “*WOD 5* feito!” (DC, 08/04/2020).

Os alunos seguem treinando em suas casas, casos da *Aluna AN*, *Aluna MI*, *Aluno SI*, *Aluna MU*, *Aluno AL*, *Aluna MA* e a *Aluna RO*. Os alunos *SI* e *MI* (casal) referem: “estamos tentando fazer tudo o que tu tens enviado professor” (DC, 28/03/2020). A *Aluna RO* vai me confirmando os *WODs*, um a um, realizados: “*WOD 6*, feito” (DC, 11/04/2020), “*WOD 7*, feito” (DC, 14/04/2020), “*WOD 8*, feito” (DC, 30/04/2020), etc. No dia da sessão de treinamento em que a aluna realizou o “*WOD 6*”, retorno à *Aluna RO*, com um *feedback*: “muito bem. Aluna mais esforçada” (Professor; DC, 11/04/2020). E ela: “Medo da obesidade chegar [Risos]” (DC, 11/04/2020). Num outro momento:

As 19 horas e 8 minutos, [a *Aluna RO*] me manda fotografias dela, em cima do tapete enorme de sua sala, de casa, fazendo os exercícios. Observo, numa das fotografias, ela fazendo o exercício “ponte bilateral”. A sessão de treinamento ela escolhe, a meu pedido, da planilha com 10 sessões de treinamento já prescritas, que havia enviado aos alunos (DC, 10/09/2020).

Tendo em vista o conjunto de dados que estão sendo expostos, implicados à experiência etnográfica e, como professor, um aspecto torna-se relevante e que só foi possível mediante o ato de observar a própria atuação profissional, como pesquisador: o fato de a visualização das mensagens ou questionamentos advindos dos alunos só receberem o retorno do professor, em algumas ocasiões, após os alunos já terem realizado as suas sessões de treinamento. Isto, de fato, denota que mobilizar o trabalho *online* significa estar predisposto a receber “mensagens” a qualquer hora do dia, dentro de uma ideia de estar sempre à disposição dos(as) alunos(as). Se, por um lado, há a flexibilização nos horários de treinamento dos alunos e estes podem, necessariamente, enviar questões ao professor, aqueles, deverão também estar cientes de que, nem sempre, receberão as informações no ato do envio de suas mensagens ou questionamentos. Estas considerações (sentidos) se alinham ao formato de trabalho quando professor/aluno não estão simultaneamente *online* – *modo assíncrono*.

Os estudos de Kurylo (2016) e Vicentini *et al.* (2018) refletem sobre as questões relacionadas à praticidade no que concerne a possibilidade de flexibilizações nos horários que o advento do trabalho *online* permite aos profissionais do campo da Educação Física, sendo um dos principais aspectos valorizados pelos sujeitos de seus estudos. Contudo, no sentido que está exposto nessa monografia, vale frisar, que a partir dos dados empíricos e significações produzidas, se a flexibilização nos horários é possível, e é um aspecto favorável a aderência a esta modalidade de treinamento, por outro lado, os alunos, não são “exclusivos” e podem necessariamente não treinarem em faixas de horas “exclusivas” a eles. Portanto, sobreposições nos horários de treinamento de cada aluno constituir-se-ia em barreira no que se refere ao retorno (*feedbacks*) imediato/instantâneo por parte do profissional acerca de sua agenda de alunos(as), ou seja, nos instantes em que cada sessão de treinamento estaria sendo desenvolvida por seus clientes. Isto, de fato, se fez repercutir em minha atividade de professor, por conseguinte engendrou o conjunto de significados atrelados ao processo de “incorporações” disposicionais para o trabalho *online*, isto é, à socialização profissional *online*.

Assim, se podemos inferir que aspectos como a praticidade e a flexibilização dos horários para o treinamento fundam-se em fatores facilitadores para o treinamento

personalizado de modo online (KURYLO, 2016), (VICENTINI *et al.*, 2018) e a possibilidade de atendimento se estabelecer para além dos limites de tempo e, inclusive, de distância (KURYLO, 2016), isto, não anula o fato de se poder haver uma justaposição de demandas ao professor e, além disso, dele vir a se tornar uma espécie de “sentinela” *online* à espera do contato de algum de seus alunos.

De outra forma, ante a minha percepção em constatar de que os alunos estavam treinando de forma irregular, passei a exercer também a condição de “monitorar” o envolvimento dos alunos com os seus treinamentos. Nos registros de diários de campo, é possível perceber as datas em que os espaços de treinamento, academias, salas, estúdios, etc., até meados do dia 11 de maio de 2020<sup>10</sup>, permaneceram fechados. Em dados períodos, os espaços de treinamento foram fechados e reabertos, cujos períodos não eram muito bem estabelecidos/definidos.

Nestes momentos, percebi que até mesmo por conta dessas indefinições, isto acabou fomentando a irregularidade na frequência de treinamento dos(as) alunos(as), sendo que, dentro desse contexto, exerci também uma espécie de “policiamento”, através de mensagens de *WhatsApp*, com envio de mensagens tecendo perguntas do tipo: “e aí Aluno [...], está conseguindo treinar? Qualquer dúvida, só me retornar” (*Professor*; DC, 02/05/2020). Incentivos e a prescrição de “novas” sessões de treinamento, também foi pauta das mensagens, além do fato de colocar-se à disposição para sanar qualquer dúvida sobre os exercícios. De certa forma, este “policiamento”, já estava sendo exercido ao longo destes meses em que os espaços tradicionais de treinamento se mantiveram fechados, com envio de sessões de treinamento de forma individualizada e separada, via *WhatsApp*, assim como envio de planilhas com sessões de aulas prescritas com envio compartilhado a todos os alunos. Por outro lado, os alunos, também retornavam com *feedbacks*, dúvidas e questionamentos a respeito dos exercícios, direcionados ao professor.

Algumas outras sessões de treinamento seguiram sendo enviadas aos alunos, pelo *WhatsApp*:

---

<sup>10</sup> Primeiro período de fechamento dos estabelecimentos, como academias, salas, estúdios, boxes de treinamento, etc. Após o dia 11 de maio, tais espaços reabririam, com capacidade de atendimento reduzida – se estabeleceu um certo número de alunos por metro quadrado e alguns equipamentos, especialmente em academias “tradicionais” de ginástica, os equipamentos foram “isolados”, de forma alternada, para proporcionar um maior distanciamento “social” dos alunos, dentro dos estabelecimentos.



Neste dia enviei mais sessões de treinamento para os alunos, via *WhatsApp*, para eles [como de fato denomino] “fugirem” um pouco de sessões (por exemplo, a planilha com 10 sessões de treinamento), que já havia sido enviado a todos os alunos(as), em meados de março e abril de 2020 (*Professor*; DC, 23/06/2020).

Na subseção a seguir, tratarei de abordar as disposições acionadas especificamente no trabalho *online* síncrono, ou seja, a realização de vídeo chamadas, “vídeo conferência” (*Aluna MI*; DC, 12/09/2020), o desenvolvimento das sessões de treinamento *em tempo real*.

### 5.3 “VAMOS FAZER ONLINE MAIS TARDE MESMO”, “TU TENS FACETIME?”, “ESTOU NO TABLET”

A “relutância” ou “resistência” de uma determinada aluna em não realizar as aulas *online* de forma *síncrona*, em tempo real, findaria num determinado dia, num certo instante, ou pelo menos, inclinar-se-ia a isso: “André, vamos fazer *online* mais tarde mesmo, pelo *WhatsApp*. Meu marido teve que viajar a trabalho e minha mãe não dá conta de ficar sozinha com os 2... [filhos, de 6 e 2 anos]” (*Aluna RO*; DC, 10/09/2020). A referida aluna mencionando de que “precisa treinar”, lhe retorno, respondendo: “por vídeo, se for o caso, é bem “eficiente””. [...] “Experimenta. Eu acompanho você por vídeo. Toda a sessão.” (*Professor*; DC, 10/09/2020). “Não sou muito fã. Mas vamos ver” (*Aluna RO*; DC, 10/09/2020). Ao dizer à aluna de que “é quase a mesma coisa [formato presencial]”, a aluna me envia uma mensagem com um “rostinho” num tom irônico, mas com humor. Passam-se alguns instantes e a *Aluna RO* tece a seguinte consideração: “Me manda o treino [via whatsapp]. Vou dar um jeito de fazer em casa.” [...] “depois te mando fotos” (DC, 10/09/2020). A aluna prefere, nesta circunstância, o formato *online* assíncrono do que o síncrono. Neste dia, a aluna iria treinar, como sempre faz, de forma presencial, na academia onde ela é matriculada<sup>11</sup>. Contudo pelos argumentos colocados acima, por demandas familiares, ela acabaria inclinando-se a “fazer a aula *online* [...] mesmo”. Desta forma, por uma

<sup>11</sup> Nesta data, as academias “de rua”, salas, estúdios e boxes de treinamento, haviam retornado as atividades, mesmo que com capacidade reduzida de atendimento, em relação ao número de alunos.

conjunção de fatores e, por uma questão de *gosto*, o desenvolvimento desta aula em tempo real, não aconteceria.

Esta particularidade, referente à aluna citada acima, assim como outras motivações, pautaram a realização de inúmeras sessões de treinamento junto a outros alunos(as) desenvolvida de forma *online* síncrona, “ao vivo”. Assim, motivações relacionadas à viagem (*Aluna MU*; 08/07/2020), (*Aluna LU*; DC, 04/09/2020); recuperações de aula (*Aluna MI*; 12/09/2020), (*Aluno SI*; DC, 12/09/2020); ou mesmo por valer-se do formato de aula *online* síncrono por uma questão de escolha (*gosto*) de uma aluna em específico que, exclusivamente, prefere treinar desta forma, “através de vídeo conferência” (*Aluna LU*; DC, 06/07/2020), engendraram a realização das aulas *online*.

Os estudos de Vicentini *et al.* (2018) trazem argumentos alinhados as considerações ou justificativas para a escolha de praticar exercício físico de forma *online*. Um dos pontos levantados no estudo, a partir dos dados produzidos, é a questão da praticidade e a possibilidade de flexibilização dos horários de treinamento. Estas considerações parecem ir ao encontro das expectativas da *Aluna LU*, em específico. A aluna prefere treinar desta forma, através de vídeo aulas, pois “Ah, eu prefiro André, é muito mais prático. A gente consegue ajustar melhor os horários. Já estou acostumada. E tu André, não precisa se deslocar também [...]” (*Aluna LU*; DC, 14/09/2020). A *Aluna LU* ainda refere que treina a mais de 20 anos<sup>12</sup>, sendo que “de alguns meses pra cá”, experimentou e “tomei gosto” por tal forma de fazer as aulas, de praticar exercícios.

No intervalo dos exercícios, a conversa segue. Durante a aula, com alguma frequência, o assunto sobre as vídeo aulas ocupam “lugar” de destaque nos diálogos. Ela comenta que está bem acostumada, pois realiza vídeo conferência todos os dias da semana, em seu trabalho, quando dispõe da função de Juíza. Diz ainda que “os meus funcionários estão gostando muito de trabalhar em casa” (*Aluna LU*; DC, 14/09/2020).

Retomando as considerações da *Aluna RO*, esta, sempre demonstrou estar indisposta em treinar de forma *online* síncrona. Mas disposta, sempre, em treinar de

---

<sup>12</sup> Mencionou a mim que treinou com a mesma *Personal Trainer* por mais de 20 anos, no formato presencial.

forma presencial: “tem que ter alguém do lado dando assistência, corrigindo e me “puxando” no treino”. Sobre isso: “à distância física entre o treinador e o aluno implica formação de barreiras, como a dificuldade de repassar, com segurança, a forma de execução de um exercício, bem como a falta de motivação proveniente da ausência do profissional no momento do treino” (KURYLO, 2016, p. 45). As considerações da referida autora parecem se alinhar as representações desta aluna em específico. Dados empíricos dos estudos de (VICENTINI *et al.*, 2018), vão ao encontro disso quando se referem que o acompanhamento à distância não parece ter a mesma eficiência daquele sustentado pela presença física do *Personal Trainer*.

Atribuindo outro sentido ao modo *online*, a *Aluna RO* refere que: “acho um pouco arriscado dar aula desse jeito, à distância, para certos tipos de alunos” (*Aluna RO*; DC, 24/09/2020). A aluna se refere àqueles que precisam de um professor mais por perto ou pelo fato de o aluno apresentar problemas mais específicos, como alguma doença, etc. Isto se alinha as considerações do estudo de Kurylo (2016), quando afirma que incluir-se num programa de treinamento físico de forma *online*, constitui-se ser mais adequado a pessoas sem restrições médicas.

Avançando nas descrições e dadas as justificativas das *Alunas RO* e *LU*, a despeito de realizar aulas de forma *online*, podemos, para aguçar ainda mais o que está sendo exposto, revelar o fato de que a *Aluna RO*, após apresentar certa resistência ao realizar aulas de forma *online*, permitiu-se experimentar tal formato de aula em algumas ocasiões. Segue o diário de campo abaixo.

Após inúmeros contratempos (remarcações, (re)agendamentos, etc.) durante o dia, consigo combinar um horário para a aula desta aluna [Aluna RO], às 18horas. Relutante em fazer uma aula *online*, neste dia, a aluna não teve outra alternativa.

18 horas e 5 minutos, digo a aluna: “Assim que der, podes me chamar”. Aluna RO: “Tá ok. Vou te ligar. Só pra tu saber, precisamos terminar as 18 horas e 50minutos”.

A Aluna RO me chama, pelo *WhatsApp*, com o meu celular já colocado no suporte em cima do móvel, onde fica o meu “estúdio”. Sempre posiciono o celular, foco a câmera em minha direção, para que a aluna tenha uma boa visão, caso eu tenha (e sempre tenho) que mostrar algum exercício. A sequência de ações segue com êxito, muito por conta de a internet estar muito boa. A aula flui, já começo percebo isso. Tenho uma boa imagem da aluna e, ela, segue fazendo os movimentos que peço.

Sigo agora com as explicações dos exercícios da parte principal.

O primeiro exercício (agachamento com halteres nas mãos), demonstro, ficando de perfil para minha câmera, para que a aluna consiga entender o gesto. Digo a ela que “você tem de agachar, segurando os halteres, assim, na altura dos ombros, com a palma das mãos direcionadas para o lado da cabeça”

(DC, 22/09/2020).

Em relação a *Aluna LU*, que por mais de 20 anos treinou de forma presencial, após o fechamento dos espaços diante do cenário pandêmico, e por acionar em sua atividade profissional o formato online, de vídeo conferência, passou a denotar um gosto, uma preferência, por desenvolver suas aulas, seus treinos, a partir do formato citado acima, de forma exclusiva.

Aluna LU faz a vídeo chamada as 13 horas e 2 minutos. Eu aceito. Cumprimento-a e iniciamos a aula. Hoje, invertem-se as situações. Eu, estou em Capão da Canoa e a aluna, em Porto Alegre. Depois que aceito a chamada da aluna, posiciono o meu celular na estante, numa altura (adequada), que a aluna possa me ver de corpo inteiro e que o foco da câmera pegue parte do chão (tapete). Pergunto à aluna se ela consegue me ver bem e se me ouve bem. [Neste dia, já observo que o vídeo e o áudio estão funcionando bem. A internet, hoje, está com um bom desempenho. Mesmo assim, pergunto à aluna, por exemplo, se ela está me ouvindo bem].

Uma questão que se mostra “inadequada”, uma dificuldade, é que, quando a aluna está falando e não está olhando para a câmera ou direcionando seu rosto à frente de sua câmera, o som de sua voz não “sai bem” direcionado. Não consigo, por vezes, entender muito bem o que ele está falando. Mesmo que seja um assunto de “fora” da aula, ou alguma dúvida sobre algum que outro exercício. Esta é uma dificuldade. Em algumas vezes, pedi para ela repetir o que havia falado.

A aula segue. O diálogo com a aluna segue, na medida que tenho de controlar a aula, os movimentos, a contagem das repetições e o tempo de intervalo. O próximo exercício a aluna fará no chão, em cima do colchonete. A aluna LU, reajusta a câmera, um pouco. Explico a realização do movimento “ponte dinâmica” a ela. A aluna executa. Eu conto as repetições.

As conversas fluem, inclusive, sobre a utilização de tecnologias para desenvolver o trabalho à distância. Lúcia me diz que no contexto de seu trabalho, no [...], neste momento as reuniões estão se desenvolvendo só de forma *online*. Refere que alguns de seus colegas, inclusive, mais novos que ela [pois ela tem 60 anos], não gostam muito de trabalhar assim, neste formato, *online*, através da utilização de tecnologias, dispositivos. A aula prossegue e a única questão que fica, a dificuldade que fica visível, é a do som (áudio), quando a aluna fala e a voz dela acaba não “saindo” de forma nítida, pelo posicionamento da aluna diante de sua câmera. A questão hoje, não é a internet.

(DC, 25/09/2020)

Os alunos MI e SI referem que “estamos gostando da aula *online*”, porém, se sentem melhor e preferem a aula no formato presencial: “a gente gosta que tu venhas pessoalmente, é melhor de cuidar os nossos movimentos” (*Aluna MI*; DC, 12/09/2020). Estes alunos, tecem estes argumentos, mas, no dia em que a aula se desenvolveu, fizeram uma preparação antecipada para a sessão de treino, ajustando os dispositivos e “projetando” a imagem do celular à tela da TV, mobilizando disposições à construção de todo o cenário para o desenvolvimento da aula.

A partir de dados empíricos como esses apresentados acima – que expressam as posições e relações entre professor e alunos/alunas – me foi fazendo sentido nesse contexto de socialização profissional e compreensão de que o modo *online* é viável,

mas não como atividade profissional principal, nem levando em conta as minhas expectativas como professor, nem pelos significados atribuídos pela maioria dos alunos/alunas. Entretanto, o trabalho *online* se constituiu numa saída para o desenvolvimento das sessões de treinamento e isto repercutiu tanto no meu planejamento e estruturação das aulas como professor, quanto na forma de os alunos realizarem e encararem os seus treinamentos.

### 5.3.1 Luz, câmera e esquemas para a ação

A realização das sessões de treinamento através de vídeo chamadas demandou ao professor um conjunto de aprendizagens e de competências condizentes às peculiaridades envolvidas no desenvolvimento deste formato de aula: o *online* síncrono. O diário de campo exposto logo abaixo, assim como os que serão referenciados mais adiante, nesta subseção, trazem indícios sobre estas questões.

André: Boa tarde [Aluna LU], já estou me posicionando.

A instantes de começar a aula do dia, já informo a aluna que estou pronto. Ajusto o celular no suporte que instalei para essa finalidade. No local mais adequado possível. Que eu permita que a aluna possa ter uma boa visão do espaço que estou, para poder mostrar os movimentos. São 13 horas da tarde. A aluna inicia a vídeo-chamada e eu a atendo. Cumprimento-a, e vamos conversando. Ela, ainda com o celular na mão, comenta que vai posicioná-lo de uma forma que a luminosidade não atrapalhe a imagem que tenho dela.

A Aluna LU, comenta: André, o [órgão] desenvolveu um manual para o trabalho *online*, com dicas, orientações, pra gente poder trabalhar melhor. A Luz, até, é uma questão importante, essa minha aqui está ruim né?

André: Não [...], até que não. Estou te vendo bem.

Aluna LU: Se tu quiseres te mando. Ficou bem interessante o material.

André: Quero sim, podes me mandar.

Enquanto isso, a aluna vai posicionando o celular.

André: [Aluna LU], coloca o celular como das outras vezes, onde eu possa te ver bem. Que apareça o colchonete, parte do chão, mas que eu te observe de pé também.

A Aluna LU, ajustando já o aparelho, posiciona-o bem.

A aula segue. Muita conversa. Ela ainda está na praia. A aluna se coloca em pé, diante da câmera. O cenário do treino é o seu quarto, em seu apartamento, tendo a sua cama, como plano de fundo.

(DC, 09/09/2020)

O extrato de diário de campo revela, por si só, algumas particularidades relacionadas ao campo, ao trabalho *online*, que acabam repercutindo no transcorrer das sessões de treinos. Aparece nos diálogos, a questão da luminosidade, da posição e os ajustes da câmera com foco *nos* envolvidos com a sessão de treinamento – professor e aluno. O posicionamento do dispositivo, seja ele celular, *tablet*, etc., assume um papel fundamental para o adequado desenvolvimento das aulas. A câmera deve estar sempre bem posicionada, para que o professor consiga ver a realização dos movimentos e gestos por parte dos alunos(as), de maneira eficiente e eficaz, ou seja, com um ângulo adequado para tanto. Em algumas ocasiões, observa-se esta questão: “A *Aluna MU* ajusta a câmera numa estante, apoia o seu *tablet* de forma que eu consiga vê-la de corpo inteiro. Ela direciona a câmera pegando o espaço vazio da sala – meio da sala (DC, 16/07/2020).

Vídeo chamada realizada, cumprimento-a e pergunto se está tudo bem. Após isso, iniciamos a aula. Peço a aluna que posicione o seu *tablet* de um jeito que eu consiga vê-la, que eu tenha uma boa visão dela, de corpo inteiro. Digo a ela: “que eu consiga te ver em cima do colchonete”. [No caso, um cobertor]. Ela, posiciona o *tablet* num ângulo próximo do ideal, o melhor possível. Antes disso, ela filma um pouco o quarto e o cobertor que ela utilizará como colchonete (colchonete adaptado) (*Aluna LU*; DC, 04/09/2020).

Num dado momento em que a aluna estava fazendo o exercício de remada alta (com halteres), em pé, o celular dela, que estava escorado junto ao chão, desliza e cai, fazendo com que se perca o foco no exercício e a imagem da aluna. A aluna, que poderia ter fechado a série do exercício, interrompe a realização da mesma e (re)ajusta o celular novamente (*Aluna LU*; DC, 11/09/2020).

No transcorrer das sessões de treinamento *online*, passo a ter que considerar outras informações para produzir o trabalho na relação com meus alunos e alunas, que emergem e que fundamentalmente foram mobilizadas por mim, *no* desenrolar do trabalho *online* síncrono: o posicionamento do professor diante de sua câmera com ângulos favoráveis a fim de demonstrar os movimentos e realizar as explicações necessárias sobre os exercícios propostos e, neste processo, o posicionamento dos(as) alunos(as) diante de suas câmeras na intenção imprescindível de o professor

promover os ajustes na postura e realização dos gestos/movimentos de forma adequada junto a seus alunos. Os diários de campo a seguir, trarão estes elementos à pauta.

“Olha só, consegue me ver bem? Vou ficar de perfil agora pra você me ver melhor. Agora, olha aqui. A mão sai da posição neutra, do lado da coxa e, ao subir, a palma da mão vira para cima, se volta para cima. Está vendo?” A aluna me responde: “sim, consegui ver sim”. A aula segue. (Aluna LU; DC, 21/09/2020).

O próximo exercício, o serrote, teço as explicações sobre o movimento, pegando os halteres que tenho em meu “estúdio”, para mostrar à aluna. Demonstro, executo o gesto, explicando pausadamente à aluna de como fazer. Me posiciono, tendo a referência de minha câmera, o melhor ângulo, fico de perfil. Me movimento, fico em diagonal e, ao mesmo tempo, verbalizando as informações.

Após, a aluna pega o seu halter e faz o gesto. Neste movimento, fica a dificuldade de observar, enquanto professor, a posição das costas (coluna) da aluna. Mesmo estando ela bem posicionada e a meu pedido, tenha se posicionado “mais de perfil”, para que eu pudesse ajustá-la melhor.

[O que fica disso é que, talvez, no formato presencial, os ajustes realizados por mim, pessoalmente, fossem mais precisos, mais fáceis até de se fazer, de se posicionar.]

(DC, 11/09/2020)

Eu me coloco de perfil para a minha câmera. A aluna, em pé, me observa. Digo a ela: “[Aluna MU], o agachamento sumô, tu tens que afastar um pouco mais os pés e efetuar uma rotação externa de quadril, assim, não muito. Percebe, aqui? [Aponto para o meu corpo, minha posição.] Consegues ver? E aí, você agacha, cuidando a postura nas costas, olhando pra frente, tá vendo aqui, a região lombar? E não permita que seus joelhos fechem. [Mudo de posição, fico de frente para a câmera e mostro o que seria os “joelhos fechando”]. E mantenha os calcanhares “no chão”. Valoriza “o peso” sobre eles.

Após isso, instruo a aluna a se posicionar de perfil também, tendo como referência a sua câmera, pra que eu consiga vê-la, executando o movimento. Isto é necessário. [Alguns movimentos exigem que o professor, altere, mude o ângulo, da posição da aluna, para “adequada” visualização. Numa aula através de vídeo, aumenta as dificuldades nesse sentido, em comparação às aulas presenciais.]

(DC, 16/07/2020)



A aula segue. Controlo pelo vídeo a execução dos movimentos, dos exercícios, fazendo as correções e reiterando as dicas, os aspectos importantes, e dando conselhos quando necessários à aluna.

[Dicas verbais nesse cenário, no desenvolvimento de vídeo aula, acabam ganhando uma importância ainda maior, pela não proximidade do professor junto da aluna e também por conta dos “ângulos” que muitas vezes o professor tem de assumir para demonstrar melhor e orientar a aluna de frente para a sua câmera. Isto é, numa aula *online*, ao vivo, sem estar *no* formato presencial, esta condição se altera um pouco, cabendo ao professor, que se valha de mais explicações verbais, orientando, ainda, neste caso, a própria aluna a mudar de posição diante de sua câmera].

(DC, 09/07/2020)

Nota-se, neste último diário de campo, que há a valorização das informações verbais, do *feedback* constante, além dos cuidados relacionados ao posicionamento da aluna à frente de sua câmera, sob a minha orientação. Nesse sentido, pode-se inferir que pelo fato de a aula não se desenvolver no modo presencial, a instrução oferecida pelo toque, tato, por exemplo, inexistente. Não significa dizer também que as sessões desenvolvidas de forma presencial, se utilize ou se ofereça menos instruções verbais do que no cenário das aulas *online*. Sobretudo, são contextos diferentes. Porém, ofertei maiores detalhes e informações pela minha não proximidade em relação aos alunos, havendo, nessa linha, a necessidade de me desprender-me com esse viés, isto é, de imprimir um maior esforço no sentido de oferecer maiores detalhes, dicas e instrução aos alunos(as).

A aula segue. O primeiro movimento da parte principal é o Agachamento *OverHead*. Este exercício tem um tom de realização mais técnico.

Teço esclarecimentos sobre o exercício, primeiramente, me posicionando na frente da minha câmera – de perfil – para que a aluna possa observar a posição de toda a minha coluna e de como deve fazer o agachamento. Porém, com um “ingrediente”: o agachamento *OverHead* se faz com os braços estendidos, segurando uma barra (ou no caso, um cabo de vassoura) ajustada ou posicionada no plano frontal. E, durante todo o movimento, a aluna deve manter a compostura na região lombar, no tronco (porção torácica inclusive) mantendo os braços estendidos acima da cabeça, além de uma série de outros ajustes e aspectos importantes.

Foi exatamente isso que eu quis valorizar na minha demonstração e fala. Observei a minha posição diante da minha câmera para permitir que a aluna visualizasse bem o gesto.

(DC, 23/07/2020)

Alinhado as estas considerações anteriores, mas suscitando outras, estão os aspectos relacionados ao tamanho da tela em que se projeta a imagem dos envolvidos (professor/aluno), durante a realização de uma sessão de treinamento. Posso compreender com isso e entender a partir de minha imersão nesse contexto de significados, nesse processo de socialização profissional *online* que, quanto maior a tela do dispositivo, quão mais será favorável a visualização por parte do professor, da execução dos exercícios e movimentos realizados pelos alunos, assim como as demonstrações dos gestos (e as explicações verbais) efetuadas pelo professor à “apreciação” dos mesmos<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Não estão sendo utilizados, nesta monografia de conclusão, dados empíricos advindos de diários de campo produzidos à realização de sessões de treinamento de alunos no cenário de um Box (centro de treinamento) de treinamento relacionado ao programa *CrossFit*. No entanto, cabe referenciar, que a utilização de TVs, dispositivos com tamanhos de telas bem mais amplas que as de *tablets*, por exemplo, sem mencionar a dos celulares, para o desenvolvimento das aulas, foi algo buscado e muito valorizado pelos alunos(as), pelo fato de tornar mais viável a observação deles às demonstrações dos exercícios e movimentos. Para minha atividade como professor, assumir este caminho, tomar esta medida favoreceu ao bom e adequado andamento dos treinamentos no referido espaço de treinamento, contribuindo, dentro das situações (circunstâncias) colocadas por momento – fechamento dos espaços, distanciamento social, etc. – para uma melhor qualidade e eficiência à atividade dos professores.

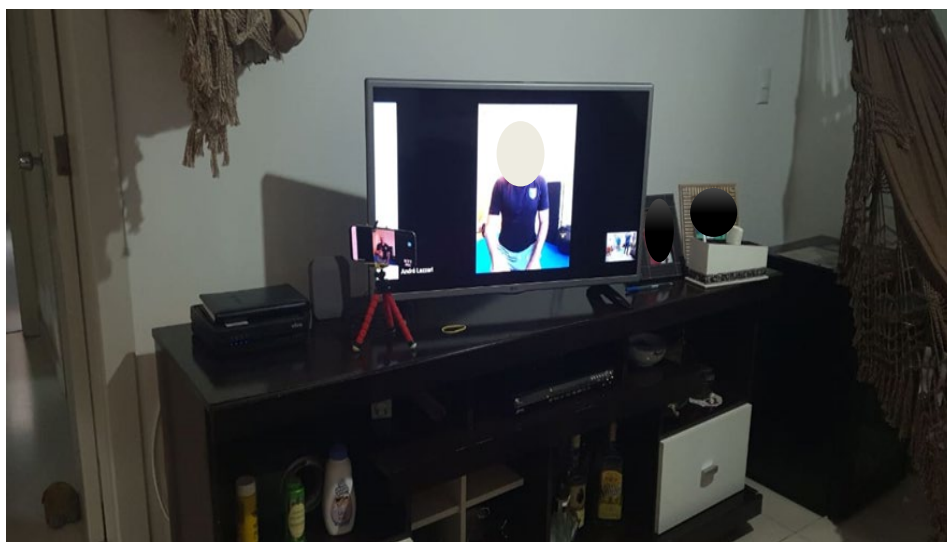
Agendada a aula para as 14 horas, faltando 10 minutos para o seu início, a *Aluna MI* já me envia uma mensagem via *WhatsApp*, com um convite de uma “reunião” agendada através do aplicativo *Zoom*. Os próprios alunos já haviam se “programado” para a aula. Esta foi a primeira aula por vídeo conferência que fiz com estes alunos, apesar de eles estarem treinando comigo por quase 3 anos. A *Aluna MI* é colega de profissão, formada em Educação Física. Trabalha no Magistério Estadual e é, ainda, professora de tango. O Aluno SI, seu marido, Advogado, trabalha junto a um Órgão Estadual, relacionado a sua atividade profissional. Este aluno, está habituado a realizar vídeo conferência pelo *Zoom* ou até por outros aplicativos, visto que em todos esses meses de pandemia, vêm trabalhando de forma *online* também.

As 14 horas aceito e ingresso na “reunião” que a *Aluna MI* havia me enviado o *link*. Neste instante, aparece já a imagem da sala deles. Cumprimento-os e faço alguns ajustes da imagem (foco) em meu dispositivo – posição do meu celular e liberação do som/áudio.

As 14 horas e 3 minutos, o *Aluno SI* me envia pelo *WhatsApp* uma fotografia da imagem de como eles me veem na sala deles. E eu observo como eles haviam ajustado todos os componentes deles para a realização da sessão de treinamento. Referem que conectaram o celular na TV, a fim de projetar a minha imagem na tela da TV, para poderem me ver de forma mais ampla.

Para a *Aluna MI*: “é melhor pra gente ver melhor você demonstrando os exercícios, prof<sup>o</sup>”.

(DC, 12/09/2020)



**Figura 7 – Fotografia com a projeção de minha imagem na sala do apartamento dos alunos.**

Independentemente desta aula ter sido motivada por um desígnio de recuperação de sessões de treinamento e, por esta modalidade de aula ter sido oportunizada por mim como uma opção viável, complementar aos alunos, alguns elementos se sobressaíram dela, como, por exemplo, o tamanho da tela que proporcionou aos alunos terem uma imagem mais ampla do professor, às explicações e demonstrações dos gestos. Este aspecto mostrou ser importante, dentro das significações que permearam o desenvolvimento das aulas, porém, ele apenas “se soma” aqueles em que engendrei como professor, no sentido de fazer o uso da palavra para guiar os meus alunos e orientá-los da melhor maneira possível, dentro deste cenário de distanciamento entre professor/alunos(as).

É dentro disso que tratará a subseção que segue, cujos elementos relacionados à transmissão do vídeo (ou os problemas relacionados a ela) constituíram também a socialização profissional *online*.

### **5.3.2 Dinamicidade e fluidez às aulas: “o vídeo está travando”**

A Habilidade de o professor desenvolver as orientações verbais de forma clara, objetiva e, ao mesmo tempo, “qualificada”, encontrava barreiras, relacionadas às interrupções na transmissão do vídeo, o que trazia prejuízos ao funcionamento do áudio, repercutindo, igualmente, na dinamicidade e fluidez das sessões de treinamento. Se, a um bom número de aulas eu conseguia imprimir uma boa dinâmica e uma sequência aceitável na realização dos exercícios por parte dos alunos(as), sem interrupções à sessão de treino, em outras ocasiões, perdas de tempo, a fragmentação da aula, se verificava durante o desenrolar delas. Estas questões permearam as sessões de treinamento, em muitas ocasiões.

Peço, na sequência para a aluna fazer o exercício de prancha ventral, também “por tempo”, 20-30 segundos. Controlo as séries. Já, desde o início, o vídeo começa a travar. Mas não muito. Contudo, por vezes a imagem da aluna trava, ou seja, não fica nítida e não a ouço bem, nem ela. Comento com a aluna para ela contar as repetições dos exercícios, quando estes não forem por tempo. Ela, concorda. Segue a aula (DC, 30/09/2020).

Estas situações “rompiam” com uma ideia de aula, cuja continuidade das ações – a realização dos exercícios – num dado sentido, deveria “passar despercebido” e o “tempo de aula” nem se deveria notar passar. Este era o sentido. E isto trazia repercussões às aulas, tanto em minha atividade de professor, quanto em relação aos alunos(as), sendo que uma aula no formato presencial, tal andamento aceitável das aulas se sobressairia. Um certo dia a Aluna LU me diz, “hoje está bem ruim né André”. Respondo: “sim [...], está um pouco difícil, quebra o teu ritmo né” (DC, 14/10/2020). Por outro lado, numa outra ocasião, refiro-me assim a uma aluna: “hoje nem vimos passar a aula né [Aluna RO]. Esta aluna, quando da sua realização de sua primeira aula *online*, em que a internet funcionou bem, com a sessão de treino tendo transcorrido sem interrupções, comentamos que a aula havia passado rapidamente, ou seja, “nem percebermos” (DC, 22/09/2020).

Se, pelo tamanho da tela era possível “me ver melhor”, como se referiu a *Aluna MI* – no dia da sessão de treinamento de (DC, 12/09/2020) –, fato que, pelo trabalho presencial, tal premissa se revela em sua totalidade, por outro lado, eram recorrentes as situações que traziam algum tipo de repercussão no trabalho *online*, no que tange à qualidade do som (áudio) ou mesmo “a falta” dele. Assim,

A cada exercício, falo pausadamente. Observo que, quando os alunos falam de forma rápida, o áudio não sai perfeito, a voz dos alunos fica um pouco suprimida, as palavras não são transmitidas de forma “inteira”. E ainda há um *daley*, como diz o *Aluno SI*, entre um exercício e outro: “*tem que esperar e falar mais pausadamente porque tem um daley [...]*.” [uma diferença de tempo entre o instante em que uma pessoa fala e o momento em que a outra ouve, numa “conversa” mediata por dadas tecnologias (DC, 12/09/2020).

Em inúmeros momentos questionei os alunos se eles estavam me “ouvindo bem”. “Pois quando eu os escuto, quando falam alguma coisa, acontecem “cortes” na fala. Ou por falar rápido ou por causa da internet mesmo” (DC, 12/09/2020).

Numa segunda ocasião em que a Aluna RO fez a aula *online*, as condições da internet não permitiram a boa fluência e o adequado desenvolvimento da aula.

A *aluna RO* segue fazendo os exercícios. Por vezes, como aconteceu no meio da sessão, o vídeo dá uma travada e o áudio, por conta disso, falha

também. Perco a aluna que faça o acompanhamento na contagem das repetições. A Aluna RO, em seguida, me responde, dizendo que fechou o número de repetições de um dado exercício. Em vários momentos, isto acontece. Ao travar o vídeo, o áudio também fica prejudicado. A aula segue com a aluna treinando bem. O ângulo da câmera, a visão que tenho da aluna e o espaço que ela dispõe para a realização das aulas são bons (DC, 24/09/2020).

Noutras ocasiões, prejuízos observados no áudio eram oriundos por algo que recorrentemente acontecia, em dadas aulas, como “travamento” na transmissão do vídeo, com pequenas interrupções, parando de funcionar por alguns segundos, fracionando a aula.

André: [Aluna LU], conta aí [as repetições], o vídeo travou!

André: o áudio está um pouco ruim, consegui te entender [Aluna LU]. E não estou te vendo.

A aluna “reaparece”, o vídeo retorna mostrando a aluna executando o movimento. As vezes o vídeo trava em meio a série e, quando retorna, a aluna já aparece no intervalo da série. Não é incomum isso acontecer. Em alguns momentos da aula, o vídeo trava mais. Hoje, particularmente, o vídeo está pior, travando com mais frequência e isto afeta o áudio também.

[É muito ruim, atrapalha o diálogo entre professor/aluna, o andamento do treino. Às vezes, durante as explicações, tenho de repetir. Por vezes a aluna não entende e tem-se que retomar alguma consideração importante sobre o exercício, duas, três vezes, seguidas. “Quebra” muito a dinâmica da aula]

(DC, 21/09/2020)

A qualidade da internet interfere aos bons predicados de uma sessão de treinamento. O conjunto de orientações verbais, demonstrações dos movimentos, o oferecimento de instruções qualificadas aos alunos, parecem não estar dispostas na sua completude, diante do uso de tecnologias e ferramentas digitais, que, por vezes, acabam não tendo um desempenho satisfatório.

Conto as repetições para a aluna. Peço para ela acompanhar a contagem também, pois comento novamente com a Aluna LU.

André: o vídeo está travando muito hoje, não é [Aluna LU]. Está bem ruim.

Altero o exercício. Novamente ela ajusta a posição do tablet e se deita em decúbito dorsal, para ela fazer o “tríceps testa” com halteres. O movimento é bem confortável à aluna. Mas o meu acompanhamento hoje fica bem prejudicado, por conta de o vídeo estar travar muito. Neste exercício, o vídeo trava muitas vezes, saindo totalmente a imagem na transmissão. Passa-se alguns instantes, e observo a aluna parada, deitada no colchonete, pois a série acabou. [E eu nem vi.]

A aula segue, desse jeito. Com prejuízos na imagem e no áudio. Isto acaba limitando a atuação do professor. Mas os movimentos, que passo, a aluna já os conhece, até mesmo pelo fato de hoje a qualidade da vídeo-chamada, estar ruim. No entanto, altero alguns exercícios na hora da sessão de treino mesmo, por conta disso.

(DC, 01/10/2020)

### 5.3.3 “Diálogo” e “recalque” com o trabalho *online*

Da natureza dos contextos que somos levados a atravessar depende o grau de *inibição* ou de *recalque* de uma parte mais ou menos importante de nossa reserva de competências, de habilidades, de saberes, de conhecimentos, de maneiras de dizer e de fazer de que somos portadores [...] (LAHIRE, 2002, p. 60).

A sensação, no mínimo, é de estranhamento ou, até mesmo, de impaciência. O último excerto de diário de campo da subseção acima, exprime uma pequena parte das representações daquilo que a mobilização do trabalho *online* trouxe enquanto repercussões à minha atuação como professor. Ora, somando-se a perda de dinamismo das aulas, pelas interrupções contínuas; a percepção de enquadrar-se às lentes de uma câmera somando-se a necessidade crescente de prestação de instruções verbais e visuais, por conta até mesmo do inadequado funcionamento dos recursos digitais; o significado que ensejo em termos de o recurso humano se colocar numa situação de dependência ao recurso digital, etc., todas, em alguma medida, conformaram-se em disposições “novas” para o/no trabalho *online*, ou seja, todas

estas particularidades se aquiesceram em situações que forjaram o processo de socialização profissional “acelerado” *online*, em minha atividade como professor.

Por um lado, tive de me envolver com o trabalho *online* para manter os alunos engajados com o treinamento. Por outro lado, “fui convidado” a saber lidar com a minha própria relutância em trabalhar de forma *online*, síncrona e assincronicamente, no desenvolvimento das sessões de treinamento. Esta suposta aversão estaria sustentada ao sentido de se sentir, por assim dizer, “com as mãos amarradas”, quão os elementos qualificadores de uma “boa aula” estariam sendo suprimidos ou pelo menos minimizados diante do quadro de ação às sessões de treinamento *online*, produto deste processo de socialização profissional *online*.

Por outro lado, a resistência de alguns alunos constituiu-se numa “cruzada”, por estes não estarem dispostos a treinarem através deste formato *online*, à distância. À presença física do professor, a despeito de outros estudos como de Vicentini *et al.* (2028), por exemplo, foi reiteradamente, digo, “empiricamente” valorizada pelos alunos, como relatado em extratos de diários de campo, durante o transcorrer das observações etnográficas. Mesmo que o fazer pedagógico do professor se fizesse aparecer com instruções que sustentasse à forma de trabalho à distância, os sentidos propalados pelos alunos estavam enredados ao entendimento de que o “treinamento personalizado” é quase que sinônimo de “aula presencial”. “A aula à distância não é a mesma coisa que a presencial. Na presencial, a gente se sente mais segura” (Aluna MI; DC, 14/09/2020).

O próximo exercício, o serrote, explico informações à aluna sobre o movimento, pegando os halteres que tenho em meu “estúdio”. Demonstro, executo o gesto, explicando pausadamente a aluna, de como fazê-lo. Após, a aluna pega o seu halter e faz o gesto. Neste movimento, fica a dificuldade de observar a posição das costas (coluna/tronco) da aluna, mesmo estando ela bem posicionada e a meu pedido, tenha se posicionado “mais de perfil”, para que eu pudesse ajustá-la melhor, diante da sua câmera.

[O que fica disso é que, talvez, no formato presencial, os ajustes realizados por mim, pessoalmente, fossem mais precisos, mais fáceis e/ou mais práticos até de serem feitos.]

(Aluna LU; DC, 11/09/2020)



Diante de todo este conjunto de informações e dada a forma com que minha atividade profissional foi transcorrendo, ao longo desse processo de socialização profissional *online* em que me vi imerso, posso mencionar, que estabeleci “diálogo” acerca das representações e sentidos atribuídos à forma de trabalho *online* evidenciados pelos alunos, como uma forma de aula complementar aquela presencial, a viabilidade de acioná-la quando necessário, por distintos motivos – seja por gosto, questões familiares, viagens, etc.; além de alguns elementos qualificadores relacionados a este formato de aula como, por exemplo, por vezes, a flexibilização nos horários (num dado sentido), o fato de “melhor do que não treinar, é treinar *online*”, etc. (Aluna RO; DC, 30/09/2020). Por outro lado, recalquei-me à forma de realizar sessões de treinamento *online* por questões que trouxeram repercussões (no meu entendimento) negativas àquilo que podemos compreender como sendo imperativo aos “bons” predicados de uma aula, como, a título de exemplo, as constantes interrupções e “paradas” por conta do desempenho da internet, dentre outras questões (sentidos) já citados, inclusive, ao longo deste trabalho.

A socialização profissional *online* em que me fiz imergir, de fato, se constituiu não sem desafios e “novas” aprendizagens. Articulações no processo de “incorporação” das disposições para o trabalho *online* foram forjadas, em minha atividade de professor, em diálogo, articulação e recalque, tomando por referência e na relação com os contextos e situações vivenciadas em campo.

## 6 “ENCERRANDO A CHAMADA”

“Encerrando à chamada”. Este parece ser o sentido em que me coloco ao tecer as considerações deste trabalho. A intenção é, de forma sucinta e objetiva, mas ao mesmo tempo reflexiva e a nível das categorias nativas que emergiram, estabelecer relações com as partes que compõe este trabalho, dando uma ideia de conjunto ao conjunto de ideias evidenciadas/construídas pelo/no estudo, a partir das observações etnográficas e relações (possíveis) entre os dados obtidos (empíria) e as concepções teóricas enunciadas.

Neste estudo, o processo de “incorporação” de disposições para o/no trabalho *online* de um professor de Educação Física se instituiu como um problema de pesquisa, cientificamente a ser “solucionado”. Este processo teve como ponto de partida os desafios cotidianos relacionados ao enfrentamento da Pandemia do Covid-19. Nesse sentido, uma questão se impôs a mim, enquanto professor: como ou de que forma tive de mobilizar esquemas, maneiras de sentir, de fazer, modos de apreciar e de proceder, na relação com meus alunos(as), à imersão no processo de socialização profissional *online*, habituado que estava em pautar minha atuação profissional sob a forma de trabalho com abordagem presencial? O que tive de mobilizar de “novo” a partir das relações tecidas no contexto de minha atuação como professor/*personal trainer*, alinhada, por vezes, para o/no trabalho *online*?

Como uma primeira consideração, tenho a intenção de relacionar estas questões anteriores às proposições de Bernard Lahire (2002; 2004) quando este autor diz que uma vez os atores sociais sendo portadores de um estoque ou patrimônio de disposições heterogêneas, incoerentes e, até contraditórias, estes têm a disposição de se adaptarem a situações igualmente heterogêneas, distintas, incoerentes e, por vezes, ilógicas, sob o ponto de vista dos comportamentos, ações e atitudes engendradas, nos diferentes contextos que são levados tais atores a construir suas experiências. Na linha do que o autor está se referindo, a par do conceito de disposições (esquemas estratégicos, modos apreciativos, de sentir, de fazer, etc.), podemos compreender que o fato de termos prosseguido com o trabalho – do formato presencial aos modos de dar aula *online*, na área do treinamento e prática de exercícios físicos, no contexto de atuação em Educação Física – de maneira imediata, “instantânea”, o fato de termos passado por um processo de socialização “acelerado”

por conta disso, isto, se sustenta, pelas contribuições do autor, a partir das “incorporações” (de disposições, de esquemas) passadas, de experiências construídas e de saberes incorporados ao longo dos processos de socialização a que fomos e por conseguinte estamos imersos, nos múltiplos contextos/realidades/instâncias sociais que vivenciamos.

Relacionado a isso, uma questão peculiar emergiu a partir dos dados empíricos da pesquisa, em relação ao fato de que sempre em que o trabalho *online* passou a figurar como uma possibilidade viável e plausível à realização das sessões de treinamento por parte dos alunos, diante do fechamento dos espaços de treinamento (academias de musculação, estúdios, boxes, etc.) por conta da pandemia (dentre outras motivações, como trabalho, viagens, etc.), o trabalho presencial se fez emergir nos debates e nas relações com os alunos(as). Por outro lado, estas questões também fundaram minhas reflexões, pois estive também “mergulhado” neste processo de mobilizar, em dados momentos e por motivações distintas, o trabalho *online*, sob as formas síncrona e assíncrona, através de tecnologias e dispositivos digitais.

Imerso neste processo de socialização profissional *online* – ao qual comecei a expor no Capítulo Três desta monografia, situações a que fui imergindo e considerações que senti a necessidade de referenciar a partir de alguns estudos – as Alunas RO, MU e LU, por exemplo, me trouxeram algumas particularidades a esse respeito. A Aluna RO, sempre relutante em treinar de forma *online*, denotou suas intenções ao ter essa preferência, quando tecia suas justificativas cujas preocupações estavam assentadas numa condição de melhor ser assistida pelo contato direto e presença física do professor, possibilidades maiores de orientação, correções e feedbacks relacionados aos movimentos/exercícios, questões compartilhadas com a Aluna RE e com o/a Aluno(a) SI e MI, respectivamente. Contudo, um dado que se mostra pertinente e dentro desse sentido também que estou querendo argumentar, é que a Aluna RO, em algumas ocasiões, alguns meses após eu a ter questionado sobre a possibilidade de fazer aulas *online*, caso fosse necessário, esta aluna se permitiu vivenciar esta experiência, dispôs-se a realizar treinos com este formato, por motivos relacionados à continuidade e/ou frequência irregular das aulas, algo observado em dados momentos. Os sentidos que estes(as) alunos(as) denotaram em relação as aulas *online* se assemelham aos que a Aluna MU também relatara. Somando-se aqueles(as) alunos(as), esta aluna ainda evidenciou significados atrelados a questões

motivacionais, a presença e orientação próxima do professor no desenvolvimento das sessões de treinamento, assim como os dizeres da Aluna RE, “o professor por perto motiva mais também” (DC, 23/04/2020). Trazendo mais um exemplo para compor este quadro de análise, refiro-me à Aluna LU, que, após treinar por mais de 20 anos com uma *Personal Trainer*, ao se deparar com cenário pandêmico, passou a preferir realizar as aulas, as suas práticas de exercício físico através do modo *online*, “por vídeo conferência”, como ela mesmo me referiu (DC, 14/09/2020).

A partir dessas significações, podemos fazer algumas leituras sobre o objeto que está em análise. Uma delas diz respeito as considerações referenciadas em alguns estudos da área de Educação Física que, a partir dos dados expostos, denotam uma suposta valorização à realização de sessões de treinamento pelo formato presencial, a relação direta professor/aluno, em que se pese orientações mais efetivas, correções menos superficiais e mais apoio moral (VICENTINI *et al.*, 2018). Por outro lado, inclinações a realização das aulas no formato *online* aparecem também a sentidos enredados à praticidade e flexibilização nos horários, (KURYLO, 2016), assim como a possibilidade de uma maior aproximação e contato professor/aluno, possibilitados pelo uso de dispositivos/aplicativos digitais e a internet (ISLER; ALMEIDA; MACHADO, 2019). Estes significados, em maior ou menor medida, estão relacionados às descrições etnográficas expostas acima, assim como a maioria delas que foram reveladas ao longo deste trabalho: relatos, significantes ou expressões nativas, produzidos através de minha experiência etnográfica *na* relação direta com os alunos(as)/interlocutores dessa pesquisa.

Com esses sentidos e retomando aos argumentos de Bernard Lahire, podemos nos permitir compreender que, a despeito das preferências dos meus alunos – suas escolhas e gostos – em relação a relutância, resistência, mobilização ou aceitação em realizar suas aulas de forma *online*, em dados momentos, assim como eu mesmo como professor, de mobilizar ou engendrar esta (forma complementar – *online*, sentido que emergiu do campo) ou aquela (forma “tradicional” – presencial) maneira de atuar, estamos igualmente implicados a processos de incorporação pela exposição à referências disposicionais heterogêneas, incoerentes e, até mesmo, contraditórias.

Estamos imersos a saberes, conhecimentos e competências advindas de distintos *campos de saber*, os quais, o “mundo” tecnológico e o conjunto de

ferramentas digitais utilizadas para, por exemplo, o trabalho *online* de professores (*Personal Trainers*), se constituem em uma das instâncias de socialização. Num tom conclusivo, podemos entender que se existe um conjunto de conhecimentos e competências objetivados, explícitos, oriundos do campo acadêmico da Educação Física, transmitidos por vias formais, pedagogizadas, advindos das disciplinas que compõe o currículo do referido campo profissional, é coerente esboçarmos que não se constitui “em disciplina específica”, o conhecimento atrelado ao universo das mídias e tecnologias digitais para com o trabalho *online*. Realizar uma vídeo chamada para ministrar uma aula, um treino, ou fazer uma *live*, enviar mensagens e vídeos com explicações/instruções sobre os exercícios/movimentos, vai ao encontro daquilo que Lahire (2002) refere como sendo a transmissão de conhecimentos ou a incorporação de disposições que não são objetivadas neste processo, não obstante “indissociáveis dos homens (dos corpos) que os realizam” (p. 177).

É produtor relacionar (e reiterar) algumas considerações sobre o processo de “transmissão cultural” que Bernad Lahire expõe, com vistas a refletir sobre a “transição” do trabalho presencial para o de formato *online*, em que me vi tê-lo de acionar em dados momentos, enquanto professor. Ao estudar as apropriações culturais multiformes da leitura e da escrita, por parte de crianças, no cenário familiar, Lahire (2002), nos empresta concepções que nos conduzem a pensar que a “incorporação” de disposições, aprendizagens ou as suas “reativações”, “reatualizações”, neste caso, para o/no trabalho *online*, se dão por processos em que se “incorporam as funções, as representações e certos efeitos cognitivos e organizacionais específicos [...] por *impregnação indireta e difusa*” (p. 181; grifos do autor). Senão, vejamos: quer por *incitações* ou *solicitações*, quando familiares, amigos, universo de trabalho, demandas acadêmicas, etc., nos levam por qualquer motivo a gravar um vídeo com um determinado fim (tarefas acadêmicas a dadas disciplinas, por exemplo), realizar uma vídeo-chamada para fins de comunicação, fazer uma mensagem de voz, ora escrita, tecendo informações ou explicações sobre algum assunto, etc.; quer por *colaborações-participações*, quando da realização de uma gravação áudio visual durante alguma viagem (de si e de outrem, e de uma paisagem), envio de mensagens escritas com lista de tarefas ou de lembretes quaisquer, etc.

Dentro desse contexto, pela forma que somos levados a mobilizar certas competências e saberes, cotidianamente, e imersos que estamos no universo das tecnologias digitais, “pareceremos” *estar dispostos* a construir hábitos, habilidades, atributos, a partir desses referenciais. Os sujeitos sociais ou “os profissionais” que somos,

interiorizam modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção, de categorização, etc., **entrando pouco a pouco nas relações sociais de interdependência com outros atores ou entretendo, pela mediação de outros atores, relações com múltiplos objetos, cujo modo ou modos de uso, modo ou modos de apropriação, aprendem** (LAHIRE, 2002, p. 173; grifos meu).

A citação acima faz sentido para mim, por todos os motivos. Porém, ela não faz “encerrar a chamada”, digo, as considerações. A pergunta que inicia o capítulo mais descritivo deste trabalho, o de número quatro – “me tornei um *videomaker*?” – aquele que mais retrata à “teoria” nativa, se revela tanto pelo fato de como professor, eu ter “assumido” um processo de “incorporação” de disposições atreladas ao trabalho *online*, ao qual o denominei de “socialização profissional *online*”, como também ela se expõe, em cujo questionamento ofereço os limites ou contornos de uma compreensão particular, regada a um sentido de dúvidas, pois me vi sendo empurrado a me tornar um *videomaker*, quer pelos motivos vinculados à pandemia e as consequências dela (distanciamento/isolamento social), quer por outras motivações relacionadas aos alunos(as).

Em sendo assim, retomo as questões do referido capítulo: o que tive de “incorporar” de “novo” para desenvolver o trabalho *online*? O que tive de aprender? E ainda, que ferramentas/dispositivos/aplicativos digitais utilizei e de que forma como os utilizei?

Na medida em que submergi num processo de socialização profissional *online*, passei a pensar em criar formas alternativas para atender os alunos(as) no desenvolvimento das sessões de treinamento, assim como estes também me demandaram sugestões. Neste ínterim, se estabeleceu um constante processo interativo *online* com os alunos(as), no que concerne ao envio de sessões de treinamentos, exercícios, combinações, troca de feedbacks, envio de instruções

através de vídeos e fotografias, explicações (escritas, verbalizadas, visuais, áudio visuais), etc., assim como também diálogos vinculados à pandemia e suas repercussões no prosseguimento dos treinamentos.

As formas de trabalho citadas acima foram mobilizadas no intuito de dar opções aos alunos(as) de prosseguirem com os treinamentos, assim como entendi que estaria prestando contas a eles. Discursos propalados como “na academia em tempo de corona não dá mais” (Aluna RO; DC, 16/03/2020), “está bem complicado ficar saindo” (Aluno SI; DC, 20/03/2020) revelam as nuances do momento, relacionadas à pandemia. Foi por conta dessas questões que passei a enviar sessões de treinos aos alunos via *WhatsApp*, assim como sugeri outras possibilidades de eles treinarem, por vezes, em outros locais, como ao ar livre (em praças, parques, etc.), e também em meu espaço próprio (estúdio) ou à domicílio, de forma presencial. Nesse sentido, por um lado, estava valorizando ainda o trabalho desenvolvido de forma presencial, assim como os próprios alunos o valorizavam, em referência aos diários de campo.

De todo modo, processo interativo *online* com os(as) alunos(as) se engendrou de forma constante e permanente, ao qual o acabei denominando de “policiamento’ personalizado online”. Isto fez sentido, tanto em relação as minhas ponderações, quando questionei alguns alunos se estavam ou não treinando, em suas casas, através do envio de sessões de treino via *WhatsApp*, de forma individualizada ou na forma de arquivo com envio coletivo (ao compartilhar um conjunto de sessões de treinamento), me colocando, inclusive a disposição; quanto, especialmente, pelo retorno que recebia dos alunos a respeito de dúvidas que tinham, dicas e *feedbacks* que necessitavam, sobre os exercícios.

Este policiamento alinhado a postura dos alunos(as) se engendrou pelos *feedbacks* constantes que recebia, por um lado, das sessões de treinos que eles realizavam, que estavam cumprindo e, por outro lado, pelos pedidos deles para que eu mandasse vídeos, fotografias, com informações, explicações relacionadas as sessões de treinamentos, mais precisamente, sobre os exercícios. Nesse instante, passei a produzir vídeos, dentre as demandas já referidas, constituindo, desta forma, este processo de socialização profissional *online* ao qual passei a vivenciar e “incorporar”.

Na “contramão” destas questões relacionadas à noção de “policiamento”, os estudos que colhi informações, que trataram do formato *online* de desenvolvimento

de sessões de treinamento, alguns argumentos citados estavam alinhados a compreender que o treinamento personalizado *online*, por exemplo, permitia as pessoas possibilidades de flexibilizar seus horários de treinamento, de organizar a suas sessões ou momentos de práticas de exercícios físicos de acordo com as suas rotinas diárias (agenda de trabalho, família, etc.). Assim como poderia também entender que os meus próprios alunos, teriam estas expectativas. Contudo, o que experienciei a partir de minhas observações etnográficas, mais do que como professor, é de que muitas vezes em que me foi demandado pelos alunos(as), tecer explicações, envio de feedbacks sobre os movimentos, gestos, com produção de vídeos, descrições digitadas no aplicativo, etc., não o fiz, muitas vezes, no ato do recebimento destas supostas mensagens. O que fica disso é que se podemos entender que se as flexibilizações se constituem em aspectos que contribuem para uma maior aderência das pessoas a referida modalidade de treinamento, como evidenciado por alguns estudos, num outro sentido, poder-se-á haver uma sobreposição de pedidos dos alunos(as) em termos de dúvidas, questões sobre os exercícios do tipo “me fala mais sobre o *Snath*” (Aluna RO; DC, 08/04/2020) ou mesmo à versão “prestação de contas” “terminei o treino, só pra te dizer” (Aluna RO; DC, 19/03/2020). Estas considerações (sentidos) se alinham ao formato de trabalho quando professor/aluno não estão simultaneamente *online* – *modo assíncrono*.

A socialização profissional *online* também se forjou pelo acionamento do formato de trabalho *online* síncrono, com aulas/treinos desenvolvidos em tempo real, “ao vivo”, o que trouxe “novas” aprendizagens, bem como “novas” maneiras de proceder, de sentir e de apreciar, o desenvolvimento das aulas dos alunos assim como o próprio trabalho como professor. A esta forma de trabalho também estava implícito a questão da flexibilidade dos horários, algo valorizado por uma de minhas alunas em específico: “é mais prático” (Aluna LU; DC, 24/09/2020). A este formato de aula, ficava mais visível as relações que os alunos(as) estabeleciam sobre treinar de forma *online* ou desenvolver suas sessões de treinamento de modo presencial. A grande maioria dos alunos(as) significaram o formato de aula presencial como de sua preferência, “tem que ter alguém do lado me dando assistência” (Aluna RO; DC, 25/09/2020). No entanto, a minha vivência de professor também se fez forjar através do desenvolvimento de sessões de treinamento pela forma *online* síncrona, de modo complementar, junto aos alunos(as).



Um dos principais aspectos atrelados a este formato de aula e que engendrou dinâmicas peculiares no transcorrer das aulas, foram aqueles relacionados a questão das transmissões dos vídeos e ajustes relacionados a isso, como por exemplo, a questão da luminosidade no espaço de treinamento, ajustes na câmera (foco “adequado” direcionado ao aluno e ao espaço), mas, fundamentalmente, a perda da dinamicidade das sessões de treino, com interrupções frequentes na transmissão do vídeo e os consequentes prejuízos no áudio, trazendo repercussões à qualidade das sessões de treinamento.

Dentro desta forma de dar aula, uma das questões que mais senti como professor, que repercutiu em minha atuação profissional e que tive de passar a considerar é que, num primeiro momento, tinha como demanda o fato de ter de me posicionar diante de minha câmera para melhor demonstrar os gestos e os movimentos aos alunos, assim como tinha de orientar os meus próprios alunos(as), após ter explicitado as informações necessárias sobre os movimentos, a se posicionarem diante de suas câmeras, para que eu pudesse, neste instante, observar a execução dos exercícios, bem como realizar os ajustes posturais necessários. Portanto, informações com estas premissas, passei a oferecer aos meus alunos. É claro que, mesmo ao desenvolver uma sessão de treinamento de modo presencial, é esperado de um professor que este realize os ajustes necessários nos alunos(as), bem como ao realizar as demonstrações do gesto ou movimentos, também se entenda que este deva se posicionar de forma adequada, assumindo determinados ângulos tendo, neste caso, como referência os seus alunos(as).

A partir do que está sendo exposto, e que tive de incorporar neste processo de dar aula *online* em que me vi “mergulhado”, é que havia ou se fazia pertinente valorizar, um esforço demasiado de o professor oferecer instruções e dicas verbais e/ou visuais, durante o desenrolar das aulas *online*, mesmo que isso fosse inerente inclusive ao formato de aula presencial. Contudo, diante de uma câmera, isto ganhava uma importância ainda maior. Era necessário ofertar aos alunos(as) maiores detalhes e informações sobre os exercícios que estes estavam desenvolvendo. Ante este quadro, no que se refere à oferta de informações aos alunos(as) para o desenvolvimentos das aulas, estavam, de forma recorrente até, questões relacionadas ao travamentos nas transmissões do vídeo e prejuízos no áudio, o que repercutia nas questões anteriores abordadas, bem como num dos aspectos que se

apresentavam como representações negativas significadas por parte dos alunos, alusivas a perda da dinâmica e fluidez das aulas. Isto se colocava como uma conotação (um sentido) que incomodava os alunos, assim como trazia a mim uma significação distanciada aos bons predicados que entendo ter uma aula ou, no caso, sessão de treinamento. Ou seja: tanto uma aula em que o professor tenha a condição de conduzi-la com uma boa dinamicidade em termos de orientações, ajustes e observações à sequência de exercícios prescrita, quanto a possibilidade de os alunos(as) terem uma boa experiência dentro da ordem de exercícios estabelecida.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AMÂNDIO, S. Entrevista com Bernard Lahire: do homem plural ao mundo plural. **Análise Social**, XLVII, 202 (1.º), pp. 195-208, 2012.

AMÂNDIO, S. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº. 76, pp. 33-49, 2014.

BOSSLE, C. B.; FRAGA, A. B. O *personal trainer* na perspectiva do marketing. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 149-162, jan./mar. 2011.

BOSSLE, C. B. **“Personal trainer & Cia”: noções de marketing na literatura sobre treinamento personalizado**. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18271/000728290.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 outubro 2020.

GEERTZ. C., **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1989.

ISLER, G. L. **A díade treinador personalizado online e cliente: análise das relações interpessoais**. 2015. 157 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências Rio Claro, Rio Claro, 2015.

ISLER, G. L.; ALMEIDA, C. J. S.; MACHADO, A. A. **Iniciação e aderência à prática do treinamento personalizado online: foco na atuação de treinadores e clientes**. In: A Educação Física em foco 3. LINHARES, Wendell Luiz (Org.). Vol. 3 – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 98-109.

KURYLO, A. P. **O universo da consultoria online no treinamento personalizado: um estudo de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso em Educação física. Ijuí, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

LAHIRE, B. **Homem plural: Os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, L. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. C. **O trabalho do antropólogo**. 3. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp, 2006.

OLIVEIRA, B. N. de; FRAGA, A. B. Uso das tecnologias digitais para a prática de exercícios físicos: uma revisão integrativa. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 18, e020002, p. 1-19, 2020

SETTON, M. da G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 14, n. 41, p. 296-307, mai./ago. 2009. Disponível em: <[http://www. Redalyc.org](http://www.Redalyc.org)>. Acesso em: 11 março 2011.

SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, dez. 2009.

STIGGER, Marco Paulo. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressuposto teórico-metodológicos e pesquisa de campo. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLES, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da. **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

VELHO, G. Estranhando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELHO, G. O Antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In: VELHO, Gilberto (org.). **O desafio da cidade: novas perspectivas de antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VICENTINI, L. et *al.* Aceitação e perspectivas dos potenciais consumidores do serviço de personal trainer online do Estado de São Paulo. In: **VI Congresso Latino-Americano de Estudos Socioculturais do Esporte**. Associação Latino-Americana de Estudos Socioculturais do Esporte – ALESDE. 2018. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/329924242>>. Acesso em: 06 setembro 2020.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Silva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus. 1998. p. 129-145.