

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Revista Querubim**

ISSN –1809-3264

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 17

Número 43

Volume Especial – Educação Física

Hugo Norberto Krug

Aroldo Magno de Oliveira  
(Org./Ed.)

2021

2021

2021

2021

Niterói - RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº43 – vol. esp. – Educação Física – 57p. (Fevereiro – 2021)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
André Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Hugo Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Mayara Ferreira de Farias  
Paolo Vittoria  
Pedro Alberice da Rocha  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Hugo Norberto Krug</b> – Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física iniciantes na educação básica	04
02	<b>Hugo Norberto Krug</b> – A Educação Física nas séries/anos iniciais do ensino fundamental: percepções de professores unidocentes	14
03	<b>Hugo Norberto Krug</b> – As perspectivas futuras de professores de Educação Física na educação básica em diferentes fases na carreira docente	26
04	<b>Hugo Norberto Krug</b> – Ações docentes para a valorização da Educação Física na educação básica: as percepções dos professores da área	36
05	<b>Hugo Norberto Krug</b> – Os fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da educação básica	45

## ENCANTOS E DESENCANTOS NA PROFISSÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug<sup>1</sup>

### Resumo

O estudo objetivou analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre os motivos de seus encantos e desencantos com a profissão docente. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi por meio da análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que a fase de entrada (início) da carreira foi geradora de motivos de encantos e desencantos com a profissão docente.

**Palavras-chave:** Educação Física. Entrada na Carreira Docente. Encantos e Desencantos.

### Abstract

The study was aimed to analyze the perceptions of beginner Physical Education (PE) teachers in the Basic Education (BE), of a public education network, of a city in the interior of the State of Rio Grande do Sul (Brazil), about the motives of their enchantments and disenchantment with the teaching profession. We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument was a questionnaire. The interpretation of the information collected was through content analysis. Participated was five beginners PE teachers in the BE of the referred education network and city. We conclude that, the phase of entrance (beginning) of the career was the cause of enchantments and disenchantment with the teaching profession.

**Keywords:** Physical Education. Entrance of Teaching Career. Enchantments and Disenchantment

### As considerações iniciais

Para Santos *et al.* (2016), investigações sobre o início da docência em Educação Física (EF) vêm ganhando espaço nos últimos anos. Entretanto, acreditamos que o início da carreira docente é um tema complexo, ainda com muito a ser pesquisado. Assim, ao abordarmos este tema, citamos Rebolo e Brostolin (2015, p.4) que apontam que os primeiros anos de docência são decisivos para a permanência na profissão, pois

[...] podem tornar-se um período fácil ou difícil, dependendo das condições de trabalho encontradas pelos professores, das relações que estabelecem com seus pares e com os gestores, bem como das experiências que vivenciam e do apoio recebido nesta etapa inicial do desenvolvimento profissional.

É neste período (iniciação na docência) que o professor se depara com a realidade e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em prova e assume posturas que podem ir desde uma reprodução e/ou adaptação pouco crítica ao contexto escolar e a prática nele existente até uma postura inovadora e autônoma, ciente

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);

das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos que darão suporte a sua prática pedagógica. Pode ser um período de frustrações e desencantos como pode, ao mesmo tempo, oferecer satisfações e realizações que irão encontrar os professores e contribuir para a permanência na docência e a obtenção do bem-estar no trabalho. (acréscimo nosso).

Diante deste cenário, emergiu a temática ‘encantos e desencantos com a profissão docente’, particularmente, de professores de EF iniciantes na Educação Básica (EB). Nesse sentido, para fins deste estudo, foram utilizadas as palavras encanto e desencanto, de acordo com a definição de Iório (2016, p.88): “Encanto, como algo que delicia, enleva, agrada, que gera contentamento e prazer; e Desencanto, na perspectiva de decepção, da desilusão, da tristeza, do desprazer, do descontentamento”.

Então, embasando-nos nestas premissas apontadas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil), sobre os motivos de seus encantos e desencantos com a profissão docente? Conseqüentemente, diante dessa indagação, o estudo teve como objetivo geral, analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os motivos de seus encantos e desencantos com a profissão docente.

Para o atingimento do objetivo geral, este foi dividido em objetivos específicos: 1) analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os motivos de seus encantos com a profissão docente; e, 2) analisar as percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os motivos de seus desencantos com a profissão docente.

Justificamos a realização deste estudo, citando Fernandes e Gusmão (2017, p.1968) que colocam que existe a necessidade da “discussão acerca da importância e da inferência das emoções na atividade docente, no intuito de minimizar o efeito de reflexões negativas que possam conduzir ao desencantamento profissional”.

### **Os procedimentos metodológicos**

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Para Minayo (2008, p.57), a pesquisa qualitativa “[...] é a que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam”. Segundo Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso pode ser considerado o tipo de pesquisa que foi desenvolvida em apenas uma unidade (por exemplo, uma instituição de ensino, uma rede de ensino, etc.) ou por apresentar um número reduzido de sujeitos, sem explicitar porque foi escolhida aquela unidade e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma.

A coleta de informações foi feita por meio de um questionário com duas perguntas abertas que versaram sobre os objetivos específicos do estudo, tendo a interpretação das informações coletadas realizada por meio da análise de conteúdo que, de acordo com Turato (2003), possui os seguintes procedimentos básicos: a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização.

Já Minayo (2008) coloca que as categorias podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, foram considerados como categorias prévias, os motivos dos encantos e desencantos com a profissão docente. A partir das respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa foram levantadas as unidades de significados (unidades de registro), considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam ao objeto do estudo.

Participaram do estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública (municipal), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional já que levamos em consideração o tempo de atuação docente, que para ser reconhecido como professor iniciante, segundo Huberman (1995), são aqueles que possuem até três anos de docência na escola. Destacamos que os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

### **Os resultados e as discussões**

Os resultados e as discussões do estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise. Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores sobre a temática em questão.

### **Os motivos dos encantos com a profissão docente nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados**

Nesta categoria de análise, inicialmente citamos Flores *et al.* (2010) que afirmam que o exercício da docência comporta sentimentos de encantos com a profissão docente. Nesse sentido, emergiram ‘três unidades de significados’ elencadas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado declarada foi ‘a boa relação com os alunos’ (cinco citações). Sobre esse motivo de encanto com a profissão docente nos reportamos à Picado (2005) que salienta que o professor ao estabelecer contatos e vínculos satisfatórios, experimenta prazer e satisfação profissional, portanto, quando se diz que esta relação é que motiva o professor a ministrar aula, estamos falando do prazer experienciado nas relações humanas estabelecidas na aula ou fora dela. Tal experiência é capaz de criar um clima salutar, favorável ao sucesso das ações.

Nesse sentido, de acordo com Iório (2016, p.88), “o motivo de [e]ncanto com a profissão docente está diretamente associado ao *Aluno*, ele porta uma valoração em termos de prazer agregado ao trabalho, um aspecto atrelado à autorrealização profissional, quer seja pela dimensão relacional, quer seja em relação ao bom desempenho, ao rendimento escolar do aluno. Logo, um aspecto intrínseco à atividade docente”. Destaca que “[t]endo em vista que, o trabalho docente se insere como uma atividade humana, que exige a interação entre os sujeitos, cujo aluno é o principal interlocutor da prática pedagógica, para o professor justifica-se ser ele a razão substancial da gratificação e enlevo com a profissão” (IÓRIO, 2016, p.88). Nesse contexto, Silva e Krug (2004) colocam que a principal manifestação de satisfação dos professores de EF da EB em geral, com a docência, é a boa afetividade com os alunos. De acordo com Krug; Krug e Conceição (2013), os melhores momentos na fase de entrada na carreira de professores de EF na EB estão relacionados à interação com os alunos. Esse fato, da boa afetividade/interação com os alunos ser um dos melhores momentos no início da docência, está em consonância com outros estudos que tiveram idêntica constatação (MARQUES; KRUG, 2010a; 2010b; FLORES *et al.*, 2010). Já, segundo Krug *et al.* (2017a), a boa relação com os alunos é uma das marcas docentes positivas para os professores de

EF iniciantes na EB. Dessa maneira, inferimos que ‘a boa relação com os alunos ao ser um dos melhores momentos, bem como uma marca docente positiva na fase de entrada na carreira, e, conseqüentemente uma satisfação, para os professores de EF da EB em geral, com certeza, pode passar a tornar-se um encanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB’.

A segunda unidade de significado declarada foi ‘o sucesso pedagógico’ (quatro citações). Referente a esse motivo de encanto com a profissão docente citamos Carreiro da Costa (1994) que diz que o sucesso educativo somente terá efeito quando houver uma materialização da capacidade de intervenção do professor no ensino, o que torna o professor um dos elementos essenciais do processo formativo e a prática pedagógica um problema central na ação educativa. Já, Rebolo e Brostolin (2015, p.9) colocam que

o trabalho docente pode comportar aspectos desafiadores que motivem (o professor) a buscar novos conhecimentos frente às diversas tarefas que propiciam um fazer que foge da monotonia, que possibilita o uso e o desenvolvimento de habilidades e traz experiências gratificantes como perceber o progresso dos alunos que propiciam satisfação e bem-estar.

Diante deste cenário, mencionamos Flores *et al.* (2010) que ressaltam que os docentes em geral, que conseguem o sucesso pedagógico passam a ter um sentimento de realização profissional e conseqüentemente ficam entusiasmados, motivados com a docência. De acordo com Krug; Krug e Conceição (2013), os melhores momentos na fase de entrada na carreira de professores de EF na EB estão relacionados com a satisfação proporcionada com o resultado positivo da docência. Esse fato, do sucesso pedagógico ser um dos melhores momentos no início da docência, está em consonância com outros estudos que tiveram idêntica constatação (MARQUES; KRUG, 2010a; 2010b). Desse modo, inferimos que ‘o sucesso pedagógico ao ser considerado um dos melhores momentos na fase de entrada na carreira, com certeza, pode passar a tornar-se um encanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB’.

A terceira e última unidade de significado declarada foi ‘estar trabalhando como professor’ (duas citações). Relativamente a esse motivo do encanto com a profissão docente citamos Huberman (1995) que diz que fazer parte de um grupo profissional, estar empregado, ter sob sua responsabilidade uma turma de alunos, são alguns dos fatores apontados como determinantes e importantes do encantamento e do entusiasmo com o trabalho na fase inicial da carreira. Aponta que as dificuldades encontradas no início da profissão são minimizadas por esse encantamento e entusiasmo, que propiciam aos professores um equilíbrio pessoal e profissional, necessários à criação de estratégias para o enfrentamento das situações difíceis. Ainda ressalta que depois de alguns anos na profissão, a segurança proporcionada pelo conhecimento do modo como este trabalho está organizado e os vários modos de realizá-lo, são os fatores que mais contribuem para o bem-estar, pois geram, além da segurança, sensação de conforto, controle e domínio do ‘jogo’. Já, para Cardoso (2013, p.16),

[...] a fase de iniciação à carreira [...] apresenta características e necessidades próprias, marcada por um misto de sentimento e comportamentos, onde podemos observar que os professores apresentam uma grande disponibilidade para aprender e ensinar e ficam ‘encantados’ por estarem assumindo a aula.

Dessa forma, inferimos que ‘estar trabalhando como professor ao promover entusiasmo pelo trabalho de professor, com certeza, pode passar a tornar-se um encanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB’.

Assim, essas foram as unidades de significados que representaram os motivos do encanto com a profissão docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Podemos destacar que essas unidades de significados declaradas pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, estão em consonância com o dito por Rebolo e Brostolin (2015, p.1) de que os encantos da docência são “os aspectos do trabalho docente que são apontados como fonte de prazer e satisfação”. Entretanto, podemos constatar que esses ‘motivos do encanto com a profissão docente’, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB, ‘são parecidos (dois do total de três) com os melhores momentos da carreira de professores de EF da EB em geral’, pois, segundo alguns autores (MARQUES; KRUG, 2010a; 2010b; KRUG; KRUG; CONCEIÇÃO, 2013), apontam os alunos (bons e/ou boa relação) e o sucesso pedagógico, como alguns destes. Nesse sentido, inferimos que ‘os melhores momentos da carreira dos professores têm enorme possibilidade de se tornarem motivos de encanto com a profissão docente’.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados constatamos que a ‘totalidade’ dos motivos do encanto com a profissão docente está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’ (primeira, segunda e terceira unidades de significados), sendo que, não ocorreu nenhuma unidade de significado diretamente ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’ e ‘ligada aos alunos da EB’. Frente a esse contexto citamos Rebolo e Brostolin (2015, p.1) que dizem que “[...] o encantamento existe e permite às(aos) professoras(es) encararem seu trabalho de forma positiva, sentindo-se satisfeitas(os) com os resultados obtidos, demonstrando atitudes positivas em relação a si mesmas(os) e ao trabalho que realizam” (acréscimo nosso). Vale ressaltar que os três motivos de encanto com a profissão docente tiveram no total onze citações, sendo todas ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’. A partir destas constatações, inferimos que ‘as questões mais diretamente ligadas aos próprios professores iniciantes possuem mais possibilidades de se tornarem motivos de encanto com a profissão docente’.

### **Os motivos dos desencantos com a profissão docente nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados**

Nesta categoria de análise, inicialmente citamos Flores *et al.* (2010) que dizem que o exercício da docência comporta sentimentos de desencantos com a profissão docente. Nesse sentido, emergiram ‘cinco unidades de significados’ descritas a seguir.

‘O choque com a realidade escolar’ (cinco citações) foi a primeira e principal unidade de significado manifestada. Em referência a esse motivo de desencanto com a profissão docente nos reportamos a Huberman (1995) que diz que a entrada na carreira ocorre nos três primeiros anos da carreira, quando o professor ingressa no mercado de trabalho e sofre o ‘choque com a realidade’. Segundo Frasson; Medeiros e Conceição (2016), o choque inicial dos professores está relacionado ao distanciamento entre universidade e escola, entre o que idealizam enquanto acadêmicos e o que encontram na realidade do cotidiano escolar. Para Huberman (1995), o choque com o real configura-se como um momento de ansiedade, angústia, medo e insegurança do professor devido à percepção do distanciamento da realidade educacional com os ideais educacionais (escola ideal, alunos ideais), gerando em seu cotidiano muitas dificuldades e problemas. Assim, segundo Souza (2009, p.36), esse choque com a realidade escolar “[...] se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento se inicia no trabalho escolar”. Diante desse cenário Gonçalves (1995) coloca que os piores anos da carreira de um professor podem ser no início da profissão, pois os sentimentos de angústia e frustração são comuns entre alguns



professores iniciantes. Nesse contexto, Marques e Krug (2010b, p.11) dizem que os piores momentos da carreira dos professores de EF da EB “estão relacionados com a entrada na carreira, caracterizada pelo choque com a realidade escolar [...]”. Desse modo, inferimos que ‘o choque com a realidade escolar ao ser um dos piores momentos na fase de entrada na carreira e, conseqüentemente gerar sentimentos de ansiedade, angústia, medo e insegurança na docência, com certeza, pode passar a tornar-se um desencanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB’.

A segunda unidade de significado manifestada foi ‘a falta de acolhimento/apoio da escola’ (quatro citações). Sobre esse motivo de desencanto com a profissão docente citamos Manfioleti *et al.* (2014) que salientam que um problema evidenciado em investigações sobre o início da docência é à respeito do pequeno ou inexistente apoio dado aos professores iniciantes, tanto por parte da escola onde está iniciando suas atividades, quanto das políticas públicas. Silva (1997, p.55) destaca que a falta de apoio no âmbito escolar torna ainda mais difícil o processo de iniciação à docência. Acrescenta que “pertencer a um novo grupo profissional, talvez com vantagens, pessoais, sociais e econômicas, mas também, frequentemente, com o preço do isolamento no meio de seus pares, com olhos que ferem”. Esta falta de apoio também é designada como falta de acolhimento e, nesse sentido, Cancherini (2009) define o acolhimento institucional como aquele que inclui os colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração, ou seja, todo o contexto se mobiliza para tal processo. Entretanto, Frasson; Medeiros e Conceição (2016, p.53), colocam que “[...] o acolhimento e os momentos de socialização são escassos a esses professores (iniciantes), o que faz com que fiquem à mercê de situações difíceis e conflitantes” (acréscimo nosso). Esses autores acrescentam que, nesse contexto, os professores iniciantes perpassam por “momentos de angústia, dúvidas e incertezas” (FRASSON; MEDEIROS; CONCEIÇÃO, 2016, p.54). Assim, segundo Frasson; Medeiros e Conceição (2016, p.59-60),

[...] há um sentimento de abandono dos docentes, reforçado pela organização escolar, na falta (de) momentos (de trocas) no processo de construção do fazer docente, levando o docente em início de carreira ao trabalho individual, à não criação de vínculos com a cultura escolar, à instrumentalização de sua prática para auxiliar no processo de pertencimento à escola, levando à uma prática sem sentido para o contexto em que está inserido, o que faz com que se desencadeie o choque cultural ou choque com o real. (inserção nossa).

Frente a esse contexto, inferimos que ‘a falta de acolhimento/apoio da escola ao ser um problema no início da carreira e, conseqüentemente gerar sentimentos de angústia, dúvidas e incerteza na docência, com certeza, pode passar a tornar-se um desencanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB’.

Outra unidade de significado manifestada, a terceira, foi ‘a insegurança do professor na docência’ (três citações). Diante desse motivo de desencanto com a profissão docente nos referimos, inicialmente, à Luft (2000) que diz que insegurança é a falta de segurança. Nesse sentido, Tani (1992) afirma que o professor de EF em geral manifesta insegurança no enfrentamento de problemas que surgem no exercício de suas atividades profissionais e isto é devido aos poucos conhecimentos do mesmo. Diante desse contexto Souza (2009) coloca que a resposta ao sentimento de insegurança do professor iniciante na docência está na formação inicial pautada em uma representação idealizada de escola. Mariano (2012) aponta que uma das dificuldades mais frequentes dos professores iniciantes é a insegurança diante das adversidades do cotidiano e não

saber como agir, quando o professor é levado a um desespero inicial e a um sentimento de impotência que podem afetá-lo com maior ou menor intensidade. Já Krug *et al.* (2017a, p.65) colocam que “[...] a insegurança do professor na docência” é uma das marcas docentes negativas no início da carreira de professores de EF na EB. Desse modo, inferimos que ‘a insegurança do professor na docência ao ser uma marca docente negativa na fase de entrada na carreira, com certeza, pode passar a tornar-se um desencanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB’.

A formação inicial deficiente do próprio professor’ (duas citações) foi a quarta unidade de significado manifestada. Quanto a esse motivo de desencanto com a profissão docente apontamos Marcelo Garcia (2010) que diz que o início da carreira é o período que se dá o confronto dos conhecimentos estabelecidos na formação inicial com as vivências do dia a dia docente. Nesse sentido, Gonçalves (1995) coloca que os professores em início de carreira se pronunciam sobre a sua formação inicial, considerando-a como desajustada da realidade, insuficiente e que não prepara para o contato com os alunos. No direcionamento desse contexto, alguns estudos (SANTOS *et al.*, 2016; KRUG *et al.*, 2017b) mostram que a formação deficiente do próprio professor é um dos principais problemas/dificuldades/dilemas enfrentados pelos professores de EF iniciantes na EB. Entretanto, Santos *et al.* (2016, p.35) destacam que “[a]firmar que, a formação inicial não possibilitou a formação necessária, é acreditar que a formação tem um fim. Ou seja, é não compreender o processo de formação permanente, é acreditar em uma formação instrumental que tem um fim nela mesmo”. Também Mariano (2012) coloca que por mais que haja uma boa preparação e uma boa formação, ainda é difícil que, os professores iniciantes se sintam seguros e preparados para assumirem o ‘papel’ de serem professores. Diante desse cenário, alguns autores (MARQUES; KRUG, 2010a; 2010b) colocam que os piores momentos na fase de entrada na carreira de professores de EF na EB estão relacionados à formação inicial deficiente, entre outros indicadores. Já, segundo Krug *et al.* (2017a), a formação deficiente do próprio professor é uma das marcas docentes negativas para os professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, inferimos que ‘a formação inicial deficiente do próprio professor ao ser um dos piores momentos, bem como uma marca docente negativa na fase de entrada na carreira, com certeza, pode passar a tornar-se um desencanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB’.

As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’, representada pela falta de espaços físicos e de materiais para o desenvolvimento das aulas (uma citação) foi mais uma, a quinta e última unidade de significado manifestada. Esse motivo de desencanto com a profissão docente pode ser fundamentado por Krug (2008, p.4) que destaca que as limitações das condições de trabalho “[...] é uma causa de insatisfação dos professores que passam a depreciar o seu trabalho, bem como a investir em outras atividades fora da escola, empenhando-se o mínimo na profissão docente, trazendo consequências sérias para a qualidade do ensino”. Já Tardif e Raymond (2000) apontam que ao entrarem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estão mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis. Assim, de acordo com alguns autores (MARQUES; KRUG, 2010a; 2010b) as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é um dos piores momentos no início da docência. Também, segundo Krug *et al.* (2017a), as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é uma das marcas docentes negativas para os professores de EF iniciantes na EB. Desse modo, inferimos que ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola ao ser um dos piores momentos, bem como uma marca docente negativa na fase de entrada na carreira e conseqüentemente uma insatisfação, para os professores de EF em geral, com certeza, pode passar a tornar-se um desencanto com a profissão docente para os professores de EF iniciantes na EB’.

Assim, estas foram as unidades de significados que representaram os motivos de desencanto com a profissão docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Podemos destacar que essas unidades de significados manifestadas pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, estão em consonância com o dito por Fernandes e Gusmão (2017) de que os desencantos da docência estão relacionados com aspectos do trabalho docente que são apontados como fonte de desprazer e de insatisfação. Entretanto, constatamos que esses ‘motivos do desencanto com a profissão docente’, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB, ‘são parecidos (três do total de cinco) com os piores momentos da carreira de professores de EF iniciantes na EB’, pois, segundo vários autores (MARQUES; KRUG, 2010a; 2010b), apontam o choque com a realidade escolar, a formação inicial deficiente do próprio professor e as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, como alguns destes. Nesse sentido, inferimos que ‘os piores momentos da carreira dos professores têm enorme possibilidade de se tornarem motivos de desencanto com a profissão docente’.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados constatamos que a ‘maioria’ dos motivos do desencanto com a profissão docente está diretamente ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’ (primeira, terceira e quarta unidades de significados) e a ‘minorias’ está diretamente ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’ (segunda e quinta unidades de significados), sendo que, não ocorreu nenhuma unidade de significado diretamente ‘ligada aos alunos da EB’. Vale ressaltar que os cinco motivos de desencanto com a profissão docente tiveram no total quinze citações, sendo dez ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’ e cinco ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’. A partir dessas constatações, inferimos que ‘as questões ligadas mais diretamente aos próprios professores iniciantes possuem mais possibilidades de se tornarem motivos de desencanto com a profissão docente’.

### **As considerações finais**

Pela análise das informações obtidas apontamos o seguinte: a) quanto aos motivos dos encantos com a profissão docente constatamos que os professores estudados, apontaram ‘três unidades de significados’. Foram elas: 1ª) ‘a boa relação com os alunos’; 2ª) ‘o sucesso pedagógico’; e, 3ª) ‘estar trabalhando como professor’. Esse rol de motivos do encanto com a profissão docente aponta para a constatação de que a ‘totalidade’ está diretamente ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’ (primeira, segunda e terceira unidades de significados); e, b) quanto aos motivos dos desencantos com a profissão docente constatamos que os professores estudados, apontaram ‘cinco unidades de significados’. Foram elas: 1ª) ‘o choque com a realidade escolar’; 2ª) ‘a falta de acolhimento/apoio da escola’; 3ª) ‘a insegurança do professor na docência’; 4ª) ‘a formação inicial deficiente do próprio professor’; e, 5ª) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’. Esse rol de motivos do desencanto com a profissão docente aponta para a constatação de que a ‘maioria’ está diretamente ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’ (primeira, terceira e quarta unidades de significados) e a ‘minorias’ está diretamente ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’ (segunda e quinta unidade de significado).

A partir destas constatações concluímos que a profissão docente foi fonte geradora de motivos de encantos e desencantos nos professores de EF iniciantes na EB estudados. Esse fato está em consonância com o dito por Cardoso (2013, p.16) de que o início da carreira, ao mesmo tempo em que encanta por ter algumas particularidades, também desencanta, “[...] por exigir determinados conhecimentos que não foram adquiridos pela formação inicial, gerando angústia, ansiedade e um misto de emoções”.

Também concluímos pela existência de motivos de desencanto com a profissão docente, para os professores de EF iniciantes estudados em maior quantidade (cinco unidades de significados com um total de quinze citações) do que os motivos de encanto (três unidades de significados com um total de onze citações). Esse fato está em consonância com o dito por Síveres (2015, p.1) de que “[n]o contexto contemporâneo é possível perceber, [...], a supremacia do desencanto em relação ao encanto e esta tendência pode ser atribuída, principalmente, entre os professores porque eles são um reflexo das condições pessoais e profissionais da sociedade atual”. Assim, pelas constatações do estudo, inferimos que ‘as questões ligadas diretamente aos próprios professores iniciantes de EF na EB possuem mais possibilidades de se tornarem motivos de encanto e desencanto com a profissão docente’.

Cabe ainda colocar que ‘os encantos e desencantos perpassam pelos melhores momentos (encantos) e/ou piores momentos (desencantos) na fase de início/entrada na carreira’. Nesse sentido, Marques e Krug (2010b) salientam que a carreira docente pode ser marcada de forma negativa, de modo significativo, pelos piores momentos (desencantos), originando, talvez, crises e momentos de ruptura profissional. Entretanto, esses autores ressaltam que também pode ser marcada de forma positiva, igualmente de modo significativo, pelos melhores momentos (encantos) que detonam a motivação para o desenvolvimento da carreira. Diante desse contexto, citamos Huberman (1995) que diz que a fase de início da docência é um período problemático, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação de ser professor.

Desta forma, facilmente podemos inferir que ‘os melhores momentos da carreira docente podem detonar os encantos com a profissão docente, que despertam motivação para continuar a ser professor. Também, podemos inferir o contrário, de que os piores momentos da carreira docente podem detonar os desencantos com a profissão docente que originam uma desmotivação para continuar a ser professor’.

Para finalizar, pela natureza do estudo, os seus achados não podem ser generalizados, e sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.129, p.637-651, 2006.
- CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Santos, 2009.
- CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFOP, Mariana, 2013.
- CARREIRO DA COSTA, F.A.A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, n.5, v.1, p.26-39, 1994.
- FERNANDES, P.R.; GUSMÃO, T.C.R.S. Encantos e desencantos na profissão do docente de Ciências e Matemática. In: COLÓQUIO NACIONAL E COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, XII., V., 2017. **Anais**, Museu Pedagógico, 2017.
- FLORES, P.P. et al. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.147, p.1-28, ago. 2010.
- FRASSON, J.S.; MEDEIROS, C. da R.; CONCEIÇÃO, V.J.S. da. Caminhos percorridos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física. In: CONCEIÇÃO, V.J.S. da; FRASSON, J.S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- GONÇALVES, J.A.M. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

- IÓRIO, A.C.F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como projeto de vida**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 2016.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.122, p.1-7, 2008.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V.J.S. da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, v.4, n.10, p.109-133, 2013.
- KRUG, H.N. et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na educação básica. **Revista Triângulo**, v.10, n.1, p.56-72, jan./jun. 2017a.
- KRUG, H.N. et al. As contribuições da formação inicial para a prática docente na percepção de professores de Educação Física iniciantes na educação básica. **Revista Querubim**, a.13, n.33, v.02, p.104-109, 2017b.
- KRUG, H.N. et al. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v.19, n.2, p.14-28, 2017c.
- MANFIOLETTI, R.M. et al. O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Ed. Física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV., 2014, Curitiba. **Anais**, Curitiba, 2014.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Rev. Bras. de Pesq. Sobre Formação Docente**, v.3, n.3, p.11-49, 2010.
- MARIANO, A.L.S. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, v.02, n.01, p.79-94, jan./jun. 2012.
- MARQUES, M.N.; KRUG, H.N. Os melhores e os piores momentos na carreira de professores de Educação Física Escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, 10., 18., 2010, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: MOBREC/SMEd, 2010a.
- MARQUES, M.N.; KRUG, H.N. Os melhores e os piores momentos na carreira de professores de Educação Física Escolar e a relação com a motivação para continuar a ser professor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 29., 2010, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPel, 2010b.
- MINAYO, M.C. de S. Introdução à metodologia de pesquisa social. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hubitec/Abrasco, 2008.
- PICADO, L. **Ansiedade da profissão docente**. Malgualde: Pedagogo, 2005.
- REBOLO, F.; BROSTOLIN, M.R. Os encantos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais**, Florianópolis: UFSC, 2015.
- SANTOS, M. et al. Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educação Física no início da docência. **Revista Querubim**, a.12, n.28, v.03, p.32-38, 2016.
- SILVA, M.C.M. **O primeiro ano da docência: o choque com a realidade**. Lisboa: Porto Editora, 1997.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos de bem e mal-estar docente dos professores de Educação Física escolar no ensino fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, n.2, p.38-49, nov. 2004.
- SÍVERES, L. O encanto e o desencanto de professores no exercício da docência. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**, Florianópolis: UFSC, 2015.
- SOUZA, D.B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Saber Acadêmico**, n.08, p.35-45, dez. 2009.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, v.21, n.73, p.209-244, 2000.
- TANI, G. Estudo do comportamento motor, Educação Física Escolar e a preparação profissional em Educação Física. **Rev. Paulista de Educação Física**, v.6, n.1-20, 1992.
- TURATO, E.R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicações nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES/ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIDOCENTES

Hugo Norberto Krug<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo foi o de analisar as percepções de professores unidocentes, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre a Educação Física (EF) nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista, tendo as respostas interpretadas por meio da análise de conteúdo. Participaram sessenta professores unidocentes das referidas redes de ensino e cidade, sendo vinte de cada rede. Concluímos que, os resultados alcançados apontam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre a importância, o papel/função, bem como das dificuldades da prática pedagógica, para que novos horizontes sejam explorados para contribuir com a melhoria da qualidade da EF no currículo escolar.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Professores Unidocentes; Importância. Papel/Função; Dificuldades Pedagógicas.

### Abstract

The aim of this study was to analyze the perceptions of unidocent teachers, from the municipal, state and private teaching network, of a city in the central region of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about Physical Education (PE) in the series/years Early of Elementary School. The research was qualitative of the case study type. The research instrument was an interview, being the answers interpreted through content analysis. Participated sixty unidocent teachers from the referred teaching network and city, being twenty from each network. We conclude that these results point to the need for further discussions and studies on the importance, role/function, as well as difficulties of pedagogical practice, from that new horizons being explored to contribute to the improvement of PE quality in the school curriculum.

**Keywords:** School Physical Education; Unidocent Teachers; Importance; Role/Function. Pedagogical Difficulties.

### As considerações introdutórias

Segundo Aguiar (2014), a Educação Física (EF) em nosso país, a partir da LDBEN, de 1996, é considerada como um componente curricular obrigatório da Educação Básica (EB). No entanto, para Cardoso (2014, p.8), a EF,

[...] ainda não tem identidade completamente estabelecida e por isso sua relevância no contexto escolar, por vezes, é questionada ou subvalorizada. Exemplo disso, é a presença do componente curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, [...], porém não necessariamente é lecionada por um professor habilitado na área. Isso acontece devido a uma brecha no art. 31 da Resolução [n.]7/2010 que assegura a presença da disciplina com caráter obrigatório, mas não a presença do seu profissional especializado, aliado à gratificação da unidocência – presença de um professor habilitado em

---

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Magistério em nível médio, com formação em nível superior ou graduado em Pedagogia que é regente de classe na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Frente a este quadro, citamos Contreira e Krug (2010) que dizem que ao observarmos a realidade da EF nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental (S/AIEF) nas escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS) encontramos frequentemente a utilização de professores pedagogos, conhecidos no estado como unidocentes, encarregados de ministrarem aulas de EF para esse segmento escolar.

Neste contexto, este estudo volta olhares para a EF ministrada pelos professores unidocentes nas S/AIEF, mais especificamente para as suas percepções sobre a EF nesse segmento escolar, pois uma visão do que estes pensam pode oferecer subsídios para reflexões que contribuam com melhorias na qualidade das aulas dessa disciplina.

Assim, embasando-nos nessas premissas descritas anteriormente formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores unidocentes sobre a EF nas S/AIEF?

Então, a partir desta indagação, o objetivo geral foi analisar as percepções de professores unidocentes, das redes de ensino municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do estado do RS (Brasil), sobre a EF nas S/AIEF. Para facilitarmos o atingimento do objetivo geral, o fragmentamos nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar a importância ou não da EF nas S/AIEF e suas justificativas; 2) analisar o papel/função da EF nas S/AIEF; e, 3) analisar as dificuldades da prática pedagógica na EF nas S/AIEF.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug; Krug e Telles (2017, p.25) que colocam que “pesquisas desta natureza oferecem subsídios para reflexões que podem despertar modificações no contexto da Educação Física Escolar, as quais podem contribuir para a melhoria dessa disciplina na escola”.

### **Os procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. Para Gamboa (1995, p.61), a pesquisa qualitativa proporciona a “busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática educacional”. Segundo Lüdke e André (1988, p.17), no estudo de caso “[o] interesse, [...], incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”.

A coleta de informações foi realizada por meio de uma entrevista, tendo as informações coletadas interpretadas pela análise de conteúdo, que, de acordo com Chizzotti (2000), tem como objetivo compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Participaram do estudo sessenta professores unidocentes, das redes de ensino, municipal, estadual e particular, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil). A escolha dos participantes se deu de forma intencional. Lembramos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

Como ‘caracterização’ dos professores unidocentes estudados, temos que: a) ‘todos’ (sessenta) eram do ‘sexo feminino’; b) as ‘idades variaram de 32 a 65 anos’; c) a ‘maioria’ (cinquenta e cinco) eram ‘licenciados em Pedagogia’ e a ‘minorias’ (cinco) em ‘Letras’; e, d) o ‘tempo de serviço variou de 2 a 35 anos de docência’.

## Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões do estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois estes representaram as categorias de análise existentes, fato esse em consonância com o dito por Minayo; Deslandes e Gomes (2007) de que as categorias de análise podem ser geradas previamente à pesquisa de campo.

### A importância ou não da EF nas S/AIEF e suas justificativas

No Quadro 1 apresentamos as informações relativas à importância ou não da EF nas S/AIEF e suas justificativas, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Quadro 1 - A importância ou não da EF nas S/AIEF e suas justificativas.

Item	Importância ou não	Citações	Item	Justificativas	Citações	Total de Citações
1	Sim	55	1	Ajuda no aprendizado dos alunos na sala de aula	42	60
			2	Contribui com a formação integral do aluno	10	
			3	Contribui com o desenvolvimento motor do aluno	3	
2	Não	5	1	Uso da aula livre pelos professores unidocentes	5	

Fonte: Os autores.

Ao discorrermos sobre a importância ou não da EF apontada pelos professores unidocentes estudados (Quadro 1) notamos que a ‘maioria’ (cinquenta e cinco) desses declarou ‘sim’, isto é, que a EF nas S/AIEF ‘é importante no currículo escolar’. Sobre isso, citamos os PCN’s – EF (BRASIL, 1997, p.15) que apontam o seguinte:

[o] trabalho de Educação Física nas [S]éries (Anos) [I]niciais do [E]nsino [F]undamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Neste cenário, mencionamos Aguiar (2014) que em seu estudo intitulado ‘Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um paradoxo educacional’ constatou que todas as professoras unidocentes participantes afirmaram que a EF é um importante componente curricular.

Ainda no Quadro 1 notamos que os professores unidocentes estudados elencaram as seguintes justificativas da ‘importância da EF nas S/AIEF’:

1) ‘Ajuda no aprendizado dos alunos na sala de aula’ (quarenta e duas citações). Sobre essa justificativa nos reportamos à Aguiar (2014) que encontrou em seu estudo essa mesma justificativa para a importância da EF nas S/AIEF pelas professoras unidocentes estudadas. Nesse tipo de compreensão, Darido e Rangel (2005) dizem que a Psicomotricidade, mesmo tendo o intuito de romper com a dicotomia corpo e mente, acaba por reduzir a EF nas S/AIEF a uma facilitadora de outras aprendizagens. Já Peres (2011, p.234-235) aponta que a Psicomotricidade compreende a EF como um mero instrumento. “Isto quer dizer que ela, a Educação Física, passa a ser de grande utilidade no auxílio do ensino dos outros componentes curriculares [...]”. Fonseca *et al.* (2014) diz que a Psicomotricidade também é ligada com valor à EF, pois é assim que essa é reconhecida perante a formação da unidocência;



2) ‘Contribui com a formação integral do aluno’ (dez citações). Essa justificativa pode ser fundamentada em Lima (2012) que afirma que a formação integral representa uma meta na legislação educacional. Destaca que, na LDBEN (BRASIL, 1996), a educação (art. 2º) tem como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na EB (art. 22º), o foco é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores. Nesse sentido, Silva e Krug (2008, p.24b) colocam que a EF Escolar “[...] possui compromisso com a educação e formação integral do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola. [...]”; e,

3) ‘Contribui no desenvolvimento motor dos alunos’ (três citações). Quanto a essa justificativa, apontamos Valentini e Toigo (2006, p.17) que dizem que

[e]m termos de desenvolvimento motor, pressupõe-se que o aprendiz, em idade escolar, tenha tido oportunidade de praticar todas as habilidades motoras fundamentais (correr, saltar, arremessar, deslocar-se, receber, rebater, quicar, chutar, etc.) e que as mesmas estejam estruturadas no seu repertório motor em um nível de proficiência próximo do maduro. As habilidades motoras fundamentais são consideradas indispensáveis para o desenvolvimento de atividades de movimento em uma perspectiva de vida ativa e saudável, bem como para a especialização de habilidades motoras específicas da dança e/ou de esportes.

Assim, estas foram as justificativas da importância da EF nas S/AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Ainda notamos no Quadro 1 que a ‘minoría’ (cinco) dos professores unidocentes estudados manifestou que ‘não’, isto é, que a EF nas S/AIEF ‘não é importante no currículo escolar’. Assim, contrariando esta afirmativa, citamos Freire (1992) que diz que a criança não pode ser privada da EF, pois o professor deve entender o seu aluno como um ser integral, sem separação entre corpo e mente. No entanto, mencionamos Mentz (2011, p.20) que diz que “[...] muitas vezes (a EF) acaba relegada ao ‘se der tempo’ dentro de muitos contextos escolares [...]” (acréscimo nosso).

Neste direcionamento de constatação, podemos inferir que, para os professores unidocentes estudados, a EF nas S/AIEF é importante no currículo escolar.

Também no Quadro 1 notamos que os professores unidocentes estudados apontaram a seguinte justificativa da ‘não importância da EF nas S/AIEF’:

1) ‘Uso da aula livre pelos professores unidocentes’ (cinco citações). Relativamente a essa justificativa, mencionamos Mentz (2011, p.7) que afirma que devido à desvalorização da EF, nos cursos de Pedagogia, “ao ignorá-la nas discussões, privilegiando outros componentes curriculares obrigatórios”, os professores unidocentes, diante às “dificuldades enfrentadas em uma aula de Educação Física passam a atender aos pedidos dos alunos de ‘aula livre’ e ‘futebol’”. Ainda Mentz (2011, p.33) aponta que, “[...] a Educação Física parece estar marginalizada, a partir do momento em que perde sua especificidade e qualquer movimento é considerado como tal. Tudo isso evidencia a pouca importância atribuída a este componente obrigatório”.

Assim, esta foi a justificativa da não importância da EF nas S/AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Ao fazermos uma ‘análise geral’, sobre as justificativas da importância ou não da EF nas S/AIEF no currículo escolar, declaradas pelos professores unidocentes estudados (Quadro 1) constatamos que a ‘maioria’ (cinquenta do total de sessenta) está ‘ligada às tendências pedagógicas da EF nas S/AIEF’, as quais, segundo o Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física (1996), são as seguintes: a Psicomotricidade (Item 1 com quarenta e duas citações); o Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (Item 3 com três citações); e, Recreação (Item 1 com cinco citações). Consequentemente, a ‘minoridade’ (dez do total de sessenta) está ‘ligada a uma formação integral do aluno’ (Item 2 com dez citações), conforme prevista na LDBEN (BRASIL, 1996). Nesse contexto, citamos Darido (1998, p.35) que diz que

muitos professores não especialistas e até alguns com formação específica em Educação Física entendem que o papel da disciplina é auxiliar na melhoria da alfabetização, da socialização, da lateralidade, da coordenação motora, etc. Ou seja, existe a crença de que as aulas de Educação Física servem de meio para outras aprendizagens, certamente mais prestigiosas para a escola, como a aprendizagem da matemática ou a alfabetização.

Já, para Darido e Rangel (2005), na visão recreacionista de EF, praticamente o professor não intervém, deixando os alunos decidirem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo. Isso desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores. Dessa forma, as autoras questionam se os alunos são capazes de aprender o conhecimento histórico, geográfico ou matemático sem a intervenção ativa do professor quando se fundamenta na recreação? Então, é só preenchimento do tempo escolar?

Neste direcionamento de constatação, podemos inferir que as justificativas da importância ou não da EF nas S/AIEF, manifestadas pelos professores unidocentes estudados, não são adequadas para a valorização deste componente curricular, pois as mesmas se sustentam em uma EF como subalterna às demais áreas do conhecimento, o que comprova uma marginalização da mesma nesse segmento escolar.

### O papel/função da EF nas S/AIEF

No Quadro 2 anunciamos as informações relativas ao papel/função da EF nas S/AIEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Quadro 2 - O papel/função da EF nas S/AIEF.

Item	Papel/função da EF	Citações	Total de citações
1	Recreação	15	60
2	Psicomotricidade	42	
3	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	3	

Fonte: Os autores.

Ao analisarmos o papel/função da EF apontados pelos professores unidocentes estudados (Quadro 2), observamos que a ‘Psicomotricidade’ foi o papel/função mais destacado (quarenta e duas citações). Sobre esse papel/função da EF na unidocência nos reportamos ao Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física (1996) que dizem que a Psicomotricidade legitimou-se como conteúdo da EF em contraposição ao modelo esportivo tornado hegemônico na escola, principalmente no que se relacionava a precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças das S/AIEF. De acordo com Peres (2001), a Psicomotricidade compreende a EF como um mero instrumento:

Isto quer dizer que ela, a Educação Física, passa a ser de grande *utilidade* no auxílio do ensino dos componentes curriculares, por exemplo: [H]istória, [M]atemática, [C]iências..., enfim, de todos os demais que compõem o currículo pedagógico (PERES, 2001, p.234-235).

Sob essa perspectiva, o componente em questão (EF), perdeu sua especificidade o que acarretou marcas importantes na marginalização do mesmo, reavivando assim, a hierarquia dos saberes escolares. As disciplinas ditas *científicas* deveriam ser mais enfatizadas e enaltecidas em detrimento das demais (PERES, 2001, p.234).

Já, Azevedo e Shigunov (2001) colocam que os conteúdos na Psicomotricidade são desenvolvidos a partir das condutas motoras: lateralidade, coordenação, equilíbrio, percepção sonoro-tátil-visual, destacando sua pré-história como fator de adoção de estratégias pedagógicas e de planejamento. Ainda o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) reflete a respeito da Psicomotricidade ressaltando que, esta se baseia em padrões de movimentos genéricos e universais, utilizando testes padronizados na elaboração de sua proposta pedagógica, o que pressupõe uma homogeneização dos indivíduos, sendo essa uma condição incompatível com uma perspectiva de educação transformadora. Outra reflexão do grupo é que a Psicomotricidade não leva em consideração os condicionantes sócio-históricos, desprezando as experiências sociais. Dessa forma, podemos inferir que, a tendência pedagógica ‘Psicomotricidade’ não é a mais adequada para ser utilizada na EF pelos professores unidocentes.

Outro papel/função da EFE apontado pelos professores unidocentes estudados (Quadro 2) foi a ‘Recreação’ (quinze citações). Relativamente a esse papel/função da EF na unidocência nos referimos a Fonseca *et al.* (2014) e Fonseca e Cardoso (2014) que colocam que, a Recreação é o foco das professoras unidocentes no que diz respeito aos conteúdos da EF. Também Aguiar (2014, p.6) em seu estudo, intitulado ‘Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um paradoxo educacional’, concluiu que a EF nas S/AIEF ministrada por professores unidocentes “tem como característica a [R]ecreação”. Já, o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) afirma que por trás do argumento de permitir à criança (aluno) movimentar-se de forma livre a Recreação camufla seu maior propósito que é o de compensar energias acumuladas durante o tempo em que a criança está submetida à inércia da sala de aula. E ainda, o professor, nesse sentido, acredita que a EF acalma e tranquiliza os alunos para o retorno às ‘atividades sérias’ da sala de aula. Assim, nesse entendimento de EF, Aguiar (2014, p.6) diz que esta identidade de EF, enquanto Recreação, gerada pelos professores unidocentes, é “reflexo de sua formação” e contribui “para a dificuldade de visualizar a Educação Física como componente curricular e consolidar-se como disciplina nos [A]nos [I]niciais do [E]nsino [F]undamental”. Nesse direcionamento de afirmativa, citamos Peres (2001) que destaca que a formação profissional da Pedagogia trata a EF em seu currículo como Recreação, ignorando a especificidade desse conteúdo, contribuindo para o *status* marginalizado da EF no âmbito escolar. Nesse sentido, Aguiar (2014, p.34) adverte que “[p]ercebe-se pouca reflexão sobre o que deveria fazer parte do processo pedagógico da Educação Física, deixando a Recreação como identidade da Educação Física [E]scolar”. Devemos então, no mínimo, perceber, segundo o Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física (1996), que a Recreação foi apropriada pela EF nas S/AIEF e, posteriormente, na Educação Infantil, a partir do modelo do ‘lazer’ ou da ‘Educação Física informal’. Nesse direcionamento de pensamento, o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) acrescenta que a Recreação enquanto prática pedagógica pode apresentar-se como: a) atividades espontâneas experimentadas pela criança com finalidades em si mesmas; e/ou, b) atividades propostas pelo professor, porém desarticuladas umas das outras. Destacam que nos dois casos citados o professor não está comprometido com a sistematização, a complexidade e a ampliação do conhecimento a que as crianças precisam ter acesso a fim de avançarem em seu processo ininterrupto de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, podemos inferir que a tendência pedagógica ‘Recreação’ não é a mais adequada para ser utilizada na EF pelos professores unidocentes.

O ‘Desenvolvimento e Aprendizagem Motora’ (três citações) foi mais um papel/função da EF apontado pelos professores unidocentes estudados (Quadro 2). Quanto a esse papel/função da EF na unidocência citamos o Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física (1996) que colocam que a tendência pedagógica denominada de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora instalou-se como reforçador do modelo esportivo, como precedente ao esporte de rendimento, voltando-se ao desenvolvimento das habilidades motoras necessário para um futuro desempenho esportivo. Segundo Moreira (2001), essa tendência preocupa-se com os padrões e normas estabelecidas de habilidades motoras básicas, localizando assim os erros de execução e oferecendo condições para que os alunos possam superá-los. Dessa forma, podemos inferir que a tendência pedagógica ‘Desenvolvimento e Aprendizagem Motora’ não é a mais adequada para ser utilizada na EF pelos professores unidocentes.

Assim, estes foram os papéis/funções da EF nas S/AIEF nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Ao fazermos uma ‘análise geral’ sobre o papel/função da EF nas S/AIEF nas percepções dos professores unidocentes estudados constatamos que a ‘maioria’ (quarenta e duas citações) está classificada na tendência pedagógica da EF nas S/AIEF como ‘Psicomotricidade’ (item 1) e a ‘minoría’ (dezoito citações) está dividida como ‘Recreação’ (quinze citações: item 2) e a classificada como ‘Desenvolvimento e Aprendizagem Motora’ (três citações: item 3). Esse fato convergiu com o colocado pelo Grupo de estudos Ampliados em Educação Física (1996) de que as tendências pedagógicas da EF nas S/AIEF são: a Psicomotricidade, o Desenvolvimento e a Aprendizagem Motora e, a Recreação. Dessa forma, podemos inferir que os professores unidocentes estudados possuem percepções sobre o papel/função da EF nas S/AIEF que correspondem às influências exercidas pelos seus cursos de formação profissional inicial e que essas não são as mais adequadas para esse segmento escolar. Assim, aconselhamos a utilização dos PCNs para a EF, pois esses recomendam uma ação nas aulas de EF, para esse segmento escolar, mais adequada por que valorizam a disciplina ao tratá-la enquanto um corpo de conhecimentos próprio da área.

### As dificuldades da prática pedagógica da EF nas S/AIEF

No Quadro 3 elencamos as informações relativas às dificuldades da prática pedagógica da EF nas S/IEF, nas percepções dos professores unidocentes estudados.

Quadro 3 - As dificuldades pedagógicas da EF nas S/AIEF.

Item	Dificuldades pedagógicas	Citações	Total de citações
1	A falta de preparação profissional para planejar e executar as aulas de EF	55	60
2	A falta de espaço físico destinado à realização das aulas de EF	40	
3	A falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF	37	
4	A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas	30	
5	A indisciplina dos alunos	25	

Fonte: Os autores.

Ao debruçarmo-nos sobre as dificuldades da prática pedagógica da EF nas S/AIEF nas percepções dos professores unidocentes estudados (Quadro 3) verificamos que ‘a falta de preparação profissional para planejar e executar as aulas de EF’ (cinquenta e cinco citações) foi a mais apontada. Relativamente a essa dificuldade da prática pedagógica nos referimos a Aguiar (2014, p.29) que, em estudo realizado, constatou que, a “[...]; falta de formação” foi uma das dificuldades encontradas pelos professores unidocentes nas aulas de EF. Também Contreira e Krug (2010, p.6) colocam que “[a] falta de preparação profissional para planejar as aulas [...] faz parte das adversidades enfrentadas pelas professoras (unidocentes), sendo um dos principais problemas (dificuldades) geradores (as) de preocupações entre elas [...]” (inserção nossa) ao ministrarem suas aulas de EF. Diante desse contexto, citamos Peres (2001) que diz que a formação profissional da Pedagogia trata a EF em seu currículo como recreação, ignorando a especificidade desse conteúdo, contribuindo para o *status* marginalizado da EF no ambiente escolar. Além disso, Darido e Rangel (2008) chamam à atenção para o fato de que estudos têm demonstrado que os professores unidocentes não se sentem preparados e motivados para trabalhar com a EF na escola. Esse fato é reafirmado em alguns estudos (CONTREIRA; KRUG, 2010; SILVA; KRUG, 2008a; SILVA; KRUG, 2008b; AGUIAR, 2014; KRUG *et al.*, 2016). Dessa forma, podemos inferir que a falta de conhecimentos do que se propõe a ensinar, isto é, a EF, é um sério dilema para os professores unidocentes para trabalhar bem esse componente curricular.

Outra dificuldade da prática pedagógica, apontada pelos professores unidocentes estudados (Quadro 3), foi ‘a falta de espaço físico destinado à realização das aulas de EF’ (quarenta citações). Sobre essa dificuldade da prática pedagógica, nos reportamos a Contreira e Krug (2010, p.8) que, em estudo realizado, constataram que, as professoras unidocentes elegeram “a falta de espaço físico adequado para o desenvolvimento das aulas de EF” como uma das principais dificuldades encontradas na prática pedagógica. Esse acontecimento está em consonância com o que destaca Krug (2008) de que, historicamente, a EF apresenta falta de espaço físico para a realização de suas aulas nas escolas públicas de EB. Ainda Krug (2008, p.2) ressalta que, essa deficiência de infra-estrutura das escolas, no caso específico de falta de espaço físico “fazem com que os professores de Educação Física enfrentem enormes dificuldades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maior qualidade”. E, isso, logicamente também acontece com os professores unidocentes, pois, de acordo com Contreira e Krug (2010, p.6), esse tipo de docente aponta a falta de espaço físico “como um ponto crítico na realização das atividades” das aulas de EF. Dessa maneira, podemos inferir que, os professores unidocentes possuem a mesma dificuldade de falta de espaço físico para a realização das aulas de EF em sua prática pedagógica da qual os próprios professores de EF.

‘A falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF’ (trinta e sete citações) foi mais uma dificuldade da prática pedagógica, apontada pelos professores unidocentes estudados (Quadro 3). Quanto a essa dificuldade da prática pedagógica, citamos Aguiar (2014, p.29) que, em estudo realizado, constatou que, a “[...]; falta de material; [...]” foi uma das dificuldades encontradas pelas professoras unidocentes nas aulas de EF. Também Contreira e Krug (2010, p.8) afirmam que, as professoras unidocentes elegeram “a falta de materiais adequados” para o desenvolvimento das aulas de EF uma das principais dificuldades encontradas na prática pedagógica. Esse fato está em consonância com o que aponta Krug (2008) de que, historicamente, a EF apresenta falta de materiais para o desenvolvimento de suas aulas nas escolas públicas de EB. Ainda Krug (2008, p.2) coloca que, essa deficiência de infra-estrutura das escolas, no caso específico de falta de materiais “fazem com que os professores de Educação Física enfrentem enormes dificuldades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maior qualidade”. E, isso, também acontece com os professores unidocentes, pois, segundo Contreira e Krug (2010, p.6), esse tipo de docente aponta a falta de materiais “como um ponto crítico na realização das atividades” das aulas de EF. Dessa forma, podemos inferir que os professores unidocentes possuem a mesma dificuldade que os

próprios professores de EF: a falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF em sua prática pedagógica

Também outra dificuldade da prática pedagógica, apontada pelos professores unidocentes estudados (Quadro 3), foi ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’ pelo professor (trinta citações). No direcionamento dessa dificuldade da prática pedagógica, apontamos Aguiar (2014, p. 29) que, em um estudo, constatou que, a “[...] [m]á vontade dos alunos [...]” foi uma das dificuldades encontradas pelos professores unidocentes nas aulas de EF. Esse acontecimento de má vontade dos alunos é abordado por Canfield *et al.* (1995, p.75) que colocam que, a diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica dos professores, onde predominam a “falta de diversificação e inadequação dos conteúdos”, marcados pelo desinteresse do professor. Diante desse contexto, vários estudos (KRUG; KRUG; ILHA, 2013; CONCEIÇÃO *et al.*, 2015; ILHA; KRUG, 2016; KRUG *et al.*, 2018) apontam que a falta de interesse dos alunos pelas atividades físicas é uma das principais dificuldades da prática pedagógica dos professores de EF em suas aulas na EB. E, isso, também acontece com os professores unidocentes (CONTREIRA; KRUG, 2010; AGUIAR, 2014). Dessa forma, podemos inferir que os professores unidocentes possuem a mesma dificuldade que os próprios professores de EF: a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas em sua prática pedagógica.

‘A indisciplina dos alunos’ (vinte e cinco citações) foi mais uma dificuldade pedagógica, apontada pelos professores unidocentes estudados (Quadro 3). Em relação a essa dificuldade da prática pedagógica, mencionamos Contreira e Krug (2010) que, em estudo efetuado, constataram que, a indisciplina dos alunos foi uma das dificuldades enfrentadas pelas professoras unidocentes ao ministrarem aulas de EF nas S/AIEF. Diante desse cenário, citamos Jesus (1999) que diz que, a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes perturbadoras que inviabilizam o trabalho que o professor deseja desenvolver. Já, Aquino (1996) ressalta que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares dos alunos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias mais recentes. Coloca ainda que, está nítido, que, a maioria dos professores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado. Frente a esse fato, lembramos vários estudos (CONCEIÇÃO *et al.*, 2015; KRUG; KRUG; ILHA, 2013; SANTOS *et al.*, 2016; ILHA; KRUG, 2016; KRUG *et al.*, 2018) apontam que, a indisciplina dos alunos também é uma das principais dificuldades da prática pedagógica dos professores de EF em suas aulas na EB. Dessa maneira, podemos inferir que os professores unidocentes possuem a mesma dificuldade que os próprios professores de EF: a indisciplina dos alunos em sua prática pedagógica.

Assim, estas foram as dificuldades da prática pedagógica nas aulas de EF nas S/AIEF, na percepção dos professores unidocentes estudados. Nessa direção de constatação, apontamos que, nossos achados estão em consonância com os estudos de Contreira e Krug (2010) e Aguiar (2014), pois esses encontraram resultados semelhantes.

Ao fazermos uma ‘análise geral’, sobre as dificuldades da prática pedagógica nas aulas de EF nas S/AIEF, na percepção dos professores unidocentes estudados, constatamos que, a ‘maioria’ (com noventa e cinco citações) das dificuldades foi classificada na ‘dimensão sociopolítica/cultural’ (item 2: ‘a falta de espaço físico destinado à realização das aulas de EF’; item 4: ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’; e, item 5: ‘a indisciplina dos alunos’) e a ‘minorias’ (com noventa e duas citações no total) dividida na ‘dimensão instrucional/pedagógica’ com cinquenta e cinco citações (item 1: ‘a falta de preparação profissional para planejar e executar as aulas de EF’) e

a ‘dimensão institucional/organizacional’ com trinta e sete citações (item 3: ‘a falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF’). Esse fato convergiu com os encontrados na literatura da área da EF, como por exemplo, o de Maldonado e Silva (2017), que na busca por compreender a natureza dos fatores que dificultam a prática pedagógica dos docentes de EF, fundamentados em André (2008), classificaram-nas de acordo com as seguintes dimensões: a) sociopolítica/cultural – refere-se ao contexto mais amplo, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Deve aparecer o contexto histórico, as forças políticas e sociais, as concepções e os valores presentes na sociedade, considerando sua totalidade e suas múltiplas determinações, buscando um nível mais profundo destas influências; b) institucional/organizacional – refere-se à rede de relações que ocorrem no cotidiano escolar manifestadas na organização do trabalho pedagógico, nas estruturas de poder e de decisão, nos níveis de participação dos seus agentes, na disponibilidade de recursos humanos e de materiais; e, c) instrucional/pedagógico – refere-se às vivências escolares de ensino no qual se dá o encontro entre professor-aluno-conhecimento. Focaliza os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades, o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre educador e educando, e as maneiras de avaliação do ensino e da aprendizagem. Ainda como fundamentação para esse acontecimento, citamos Sacristán (1998), que coloca que, existe um contexto exterior ao meio pedagógico que influencia, de forma significativa, a organização das aulas e o que se ensina na escola. Dessa forma, podemos inferir que, os professores unidocentes estudados possuem uma adequada percepção das dimensões da natureza das dificuldades na prática pedagógica de suas aulas de EF nas S/AIEF.

### **As considerações finais**

Pela análise das informações coletadas, constatamos que:

a) quanto à importância da EF nas S/AIEF, a ‘maioria’ dos professores unidocentes estudados, declarou ‘sim’, isto é, a ‘EF é importante nas S/AIEF’, sendo que, a ‘minorias’ destes, manifestou ‘não’, isto é, ‘não é importante’. As ‘justificativas’ para tais afirmativas foram as seguintes: I) para o ‘sim’ – 1) ‘ajuda no aprendizado dos alunos na sala de aula’; 2) ‘contribui com a formação integral dos alunos’; e, 3) ‘contribui no desenvolvimento motor dos alunos’; II) para o ‘não’: 1) ‘uso da aula livre pelos professores unidocentes’. A partir destas constatações, podemos concluir que, a EF nas S/AIEF é considerada, pelos professores unidocentes estudados, importante no currículo escolar, mas que, as justificativas para tal consideração, não são adequadas para a valorização deste componente curricular, pois as mesmas se sustentam em uma EF como subalterna às demais áreas do conhecimento, o que comprova uma marginalização da EF nas S/AIEF;

b) quanto ao papel/função da EF nas S/AIEF, a ‘maioria’ dos professores unidocentes estudados, ‘possuem uma percepção classificada como uma tendência pedagógica denominada de Psicomotricidade’, sendo que, a ‘minorias’ ‘está dividida entre a classificada como Recreação e a Desenvolvimento e Aprendizagem Motora’. A partir destas constatações, podemos concluir que o papel/função da EF nas S/AIEF está alicerçado, principalmente, na tendência pedagógica Psicomotricidade, e, secundariamente, nas tendências pedagógicas Recreação e Desenvolvimento e Aprendizagem Motora. Nesse sentido, lembramos Soldateli e Krug (2009, p.23) que destacam que “[a] Psicomotricidade pode ser considerada bastante disseminada e, talvez, hegemônica no desenvolvimento da Educação Física nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (acréscimo nosso). Entretanto, Sayão (2002) ressalta que a Psicomotricidade é pautada num modelo de criança universal, onde o movimento serve de recurso pedagógico visando ao sucesso da criança em outros campos do conhecimento; e,

c) quanto às dificuldades da prática pedagógica da EF nas S/AIEF, foram identificadas as seguintes: 1) ‘a falta de preparação profissional para planejar e executar as aulas de EF’; 2) ‘a falta de espaço físico destinado à realização das aulas de EF’; 3) ‘a falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF’; 4) ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’; e, 5) ‘a indisciplina dos alunos’. Ao considerarmos esse rol de dificuldades, ressaltamos a existência de uma adequada percepção dos professores unidocentes estudados sobre esta temática, pois, segundo Contreira e Krug (2010, p.8), as dificuldades enfrentadas pelas professoras unidocentes na prática pedagógica das aulas de EF são, também, apontadas “em diferentes estudos da área da EF”.

Também a partir deste rol, constatamos que, a ‘maioria’ das dificuldades foi ‘classificada na dimensão sociopolítica/cultural’ e a ‘minoria’ ‘dividida entre a dimensão instrucional/pedagógica e a dimensão institucional/organizacional’. Diante desse cenário, as dificuldades apontadas pelos professores unidocentes estudados, demonstraram a complexidade que circundam a prática pedagógica nas aulas de EF, pois, conforme Luft (2000, p.151), complexidade significa qualidade do complexo. Complexo é o que abrange muitas coisas, é algo complicado.

Assim, os resultados desta investigação apontam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre a importância da EF nas S/AIEF, o papel/função da EF nas S/AIEF, bem como a respeito das dificuldades da prática pedagógica dos professores unidocentes nas aulas de EF nas S/AIEF, para que novos horizontes sejam explorados para contribuir com a melhoria da qualidade desta disciplina no currículo escolar.

## Referências

- AGUIAR, P.S. de. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um paradoxo educacional**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- AZEVEDO, E.S. de; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV NETO, A.; SHIGUNOV, V. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2008.
- AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. V7. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANFIELD, M. de S. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1995.
- CARDOSO, F.F. **A percepção de professores de Educação Física de Sexto Ano, sobre o desenvolvimento dos alunos, em relação à presença ou não de professor especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da et al. A organização e o trabalho docente de professores iniciantes de Educação Física de Criciúma-SC. **Revista Pensar a Prática**, v.18, n.4, p.769-781, out./dez. 2015.
- CONTREIRA, C.B.; KRUG, H.N. Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.15, n.150, p.1-10, nov. 2010.
- DARIDO, S.C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.20, n.1, p.35-66, 1998.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- FONSECA, D.G. da et al. Vamos abrir a caixa preta? Um estudo sobre as aulas de Educação Física com professores unidocentes. **Revista Didática Sistemica**, v.16, n.1, Edição Especial, p.260-274, 2014.
- FONSECA, D.G. da; CARDOSO, L.T. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a questão da unicodência. **Revista Kinesis**, v.32, n.1, p.41-56, 2014.
- FREIRE, J.B.S. **Educação Física de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1992.
- GAMBOA, S.S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis-SC**. Florianópolis: O Grupo, 1996.



- ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V.J.S. da; FRASSON, I.S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- JESUS, S.N. de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa: ASA, 1999.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.122, p.1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F.R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Revista Quaestio**, v.15, n.2, p.315-337, dez. 2013.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da educação básica. **Revista Di@logus**, v.6, n.2, p.23-43, mai./ago. 2017.
- KRUG, H.N. et al. A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente às diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, p.1-12, mai. 2016.
- LIMA, V.M.M. A complexidade da docência nos Anos Iniciais da escola pública. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, v.22, n.23, p.151-169, mai./ago. 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1988.
- LUFT, C.P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MALDONADO, D.T.; SILVA, S.A.P. dos S. Prática pedagógica do professor de Educação Física na escola: dificuldades percebidas por uma equipe escolar na cidade de São Paulo. **Revista Pensar a Prática**, v.20, n.1, p.26-38, jan./mar., 2017.
- MENTZ, P. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: narrativas de estagiárias do curso de Pedagogia**, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, O.Cruz Neto (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOREIRA, E.C. Abordagens da Educação Física Escolar: um olhar sob o prisma cultural. **Revista Corpoconsciência**, n.8, p.15-35, 2001.
- NEIRA, M.G. Ensinando Educação Física no ciclo inicial do Ensino Fundamental. In: CATANI, D.B.; VICENTINI, P.P. (Orgs.). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- PERES, G. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, v.2, n.2, p.231-243, 2001.
- PICCOLI, J.C.J. A Educação Física no Rio Grande do Sul: uma análise em dois momentos. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.12, n.110, p.1-20, jul. 2007.
- RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672**, de 22 de abril de 1974.
- RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 8.747**, de 21 de novembro de 1988.
- SAYÃO, D.T. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e educação Infantil. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.
- SANTOS, M. dos et al. Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educ. Física no início da docência. **Revista Querubim**, a.12, n.28, v.03, p.32-38, 2016.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: preparação para atuação nos Anos Iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p.23-32, jan./abr. 2008a.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A formação inicial em Educação Física e Pedagogia: um olhar sobre a preparação para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.123, p.1-14, ago. 2008b.
- SOLDATELI, P.; KRUG, H.N. A intencionalidade pedagógica da Educação Física Escolar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.129, p.1-30, feb. 2009.
- VALENTINI, N.C.; TOIGO, A.M. **Ensinando Educação Física nas Séries Iniciais: desafios & estratégias**. Canoas: UNILASALLE, 2006.

## AS PERSPECTIVAS FUTURAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIFERENTES FASES NA CARREIRA DOCENTE

Hugo Norberto Krug<sup>3</sup>

### Resumo

O estudo objetivou identificar e analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), em diferentes fases na carreira docente, sobre as suas perspectivas futuras. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte e cinco professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade, sendo cinco de cada fase da carreira docente. Concluímos que as perspectivas futuras permeiam todas as fases da carreira dos professores de EF da EB estudados e que as principais foram ganhar um salário melhor, mudar para uma escola com melhores condições de trabalho e esperar a aposentadoria.

**Palavras-chave:** Educação Física; Fases da Carreira Docente; Perspectivas Futuras.

### Abstract

The study aimed to identify and analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE), of a public education network, of a city in the inland of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), in different phases in the teaching career, about their future perspectives. We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument was a questionnaire. The interpretation of the information collected was through content analysis. Participated twenty-five PE teachers from BE of the aforementioned education network and city, being five of whom from each stage of their teaching career. We conclude that the future perspectives permeate all phases of the BE teachers' career studied and that the main ones were earning a better salary, moving to a school with better working conditions and waiting for retirement.

**Keywords:** Physical Education; Teaching Career Stages; Future Perspectives.

### As considerações iniciais

Em tempos recentes, a preocupação com a profissão professor de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) tem sido objeto de inúmeros estudos, mas destacam-se aqueles que visam a compreender o que acontece no decurso da carreira. Nesse sentido, na literatura especializada verificamos algumas pesquisas sobre a carreira do professor de EF da EB, tais como: Krug; Krug e Krug (2020); Krug (2019a); Krug *et al.* (2019a); Krug *et al.* (2019b); Krug *et al.* (2018a); e, Krug *et al.* (2016).

Desta forma, consideramos importante citarmos Farias; Shigunov e Nascimento (2012, p.153) que assinalam que “[i]nvestigações sobre a carreira docente revelam que ela pode ser caracterizada em diferentes fases, estágios ou ciclos [...]”. Ressaltam que “[e]stas categorizações surgiram para que melhor se compreendesse como o professor atua desde os contatos iniciais com a docência até o momento de sua aposentadoria”.

---

<sup>3</sup> Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Neste cenário, destacamos que Huberman (1995) foi o pioneiro em estudar a carreira do professor e a classifica em ciclos de vida profissional, denominando-as como fases, as quais são as seguintes: 1ª) entrada na carreira (até 3 anos de docência); 2ª) estabilização (dos 4 aos 6 anos de docência); 3ª) diversificação (dos 7 aos 15 anos de docência); 4ª) serenidade e/ou conservantismo (dos 15 aos 30 anos de docência); e, 5ª) desinvestimento (dos 30 aos 35 anos de docência). Entretanto, esse autor afirma que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, mas, para alguns, esse processo pode ser linear e, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades.

Diante deste contexto, emergiu o tema ‘perspectivas futuras’ sobre o qual, na profissão professor, existe uma escassez de estudos e talvez uma quase total inexistência. Nesse sentido, lembramos Luft (2000) que coloca que a palavra perspectiva tem múltiplos significados, podendo estar relacionada com o modo como se analisa determinada situação ou objeto; ou tudo aquilo que se consegue ver de longe. Outro significado para a palavra perspectiva está relacionado com o mundo profissional (perspectiva profissional, quando a expressão perspectiva ganha uma conotação de expectativa, esperança ou de metas a serem atingidas no futuro).

Segundo Silveira *et al.* (2008, p.78), “[a]s perspectivas (futuras) dos professores (podem ser) bastante diferenciadas, e certamente est(arão) ligadas ao seu percurso profissional [...]” (acréscimos nossos), pois, para Huberman (1995), a carreira, como um processo complexo, em que fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo do tempo, assume um formato de percurso docente.

Assim, frente a este cenário, das fases da carreira de professores de EF da EB foi que emergiu o entrelaçamento das mesmas com as perspectivas futuras dos docentes.

Desta maneira, considerando as premissas anteriormente descritas defrontamo-nos com a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil), em diferentes fases na carreira docente, sobre as suas perspectivas futuras? A partir dessa indagação, o estudo objetivou analisar as percepções de professores de EF da EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em diferentes fases na carreira docente, sobre as suas perspectivas futuras.

Justificamos a realização desta investigação ao acreditarmos que estudos desta natureza podem oferecer subsídios para reflexões que venham a despertar possibilidades de uma melhor compreensão da complexidade da carreira docente impulsionando diversos momentos de ‘ser’ e ‘estar’ na profissão.

## **Os procedimentos metodológicos**

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Denzin e Lincoln (2008 *apud* MORETTI-PIRES; SANTOS, 2012, p.18), a pesquisa qualitativa enfatiza “[...] a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado, e as restrições situacionais que contornam a informação”. Destacam que também enfatiza “[...] como a experiência social é criada e receb[e] significado”. Já estudo de caso, de acordo com Alves-Mazzotti (2006 *apud* ALMEIDA; OPPA; MORETTI-PIRES, 2012, p.145), pode ser “[...] o tipo de pesquisa que foi desenvolvida em apenas uma unidade (por exemplo, uma instituição de ensino) ou por apresentarem um número reduzido de sujeitos [...]”.

Um questionário foi o instrumento de pesquisa para coletar dados. Para Aragão e Moretti-Pires (2012, p.184), “[e]m pesquisa qualitativa a escolha do instrumento de coleta de dados est[á] relacionada ao tipo de pesquisa ou o que se quer investigar. O questionário aparece no cenário da pesquisa como [...] meio para obtenção de dados”.

A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi efetuada mediante procedimentos básicos de análise de conteúdo como a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização (TURATO, 2003).

Nesse sentido, as categorias foram estabelecidas *a posteriori* da posse das análises realizadas.

Participaram do estudo vinte e cinco professores de EF da EB, de uma rede de ensino público (municipal), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo cinco de cada fase da carreira docente apontada por Huberman (1995), ou seja, entrada, estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento, pois, assim, consideramos que os professores situados em cada fase teriam mais pertinência para opinar sobre a temática em questão, já que as vivenciavam na ocasião da coleta de informações. Assim, a escolha dos participantes aconteceu intencionalmente. Esse fato está em consonância com o dito por Berria *et al.* (2012) de que a escolha intencional dos participantes é muito utilizada nas pesquisas qualitativas porque estes são pré-selecionados conforme critérios relevantes para o objeto da investigação. Sobre as questões éticas das pesquisas científicas colocamos que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

## Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados pelo objetivo geral do estudo, pois esse representou a temática estudada (perspectivas futuras, em diferentes fases da carreira docente). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram aos professores de EF da EB estudados sobre a temática em questão.

No quadro 1 apresentamos as categorias relativas às perspectivas futuras, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira.

Quadro 1 – As perspectivas futuras, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nas diferentes fases da carreira docente.

Perspectivas futuras	Fases da carreira docente					Total de citações
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	
1- ‘Ganhar um salário melhor’***	-	1	2	4	-	7
2- ‘Mudar para uma escola com melhores condições de trabalho’***	4	1	1	-	-	6
3- ‘Esperar a aposentadoria’***	-	-	-	1	4	5
4- ‘Cursar pós-graduação à nível de especialização, mestrado e/ou doutorado’*	-	2	1	-	1	4
5- ‘Ter o reconhecimento de seu trabalho profissional’**	1	-	-	-	-	1
6- ‘Ter sucesso pedagógico’*	-	1	-	-	-	1
7- ‘Ser um bom professor de EF na EB’*	-	-	1	-	-	1
Quantidade de perspectivas futuras	2	4	4	2	2	7
Total de citações	5	5	5	5	5	25

Legenda: Fases - 1<sup>a</sup>) Entrada; 2<sup>a</sup>) Estabilização; 3<sup>a</sup>) Diversificação; 4<sup>a</sup>) Serenidade e/ou Conservantismo; e, 5<sup>a</sup>) Desinvestimento. Fonte: Os autores.

No quadro 2 podemos observar a existência de um rol de ‘sete’ categorias temáticas que representaram as perspectivas futuras, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira docente. Foram elas:

1- ‘Ganhar um salário melhor’\*\*\* (sete citações). No direcionamento dessa perspectiva futura na carreira docente mencionamos Krug (2008, p.2) que, em estudo efetuado, constatou que a maioria dos professores de EF da EB declarou uma “insatisfação com o salário percebido”. Nesse contexto, segundo Krug *et al.* (2018c, p.32), as implicações dos baixos salários para o trabalho docente, nas percepções de professores de EF da EB, são as seguintes: “[...] 1) a insatisfação profissional; 2) o baixo poder aquisitivo; 3) a sobrecarga de trabalho; 4) o abandono da docência; 5) a dificuldade na busca pela formação continuada; e, 6) a baixa atratividade pela Licenciatura [...]”. Ainda, de acordo com Krug *et al.* (2018c, p.32), “[...] as implicações dos baixos salários estão diretamente, de forma majoritária, incidindo sobre a vida profissional [...] e de forma minoritária, incidindo na vida pessoal [...]” dos professores de EF da EB. Assim sendo, Krug; Krug e Telles (2018, p.298) colocam que “[o] salário baixo [...]” é um motivo de desencanto de professores de EF da EB com a profissão docente. Diante desse cenário, citamos Krug; Krug e Telles (2017, p.32) que afirmam que nas percepções de professores de EF da EB sobre o que falta na profissão docente é um “[...] melhor salário”. Nesse sentido, Krug *et al.* (2018b, p.146) apontam que, “[...] ganhar um bom salário [...]” é um desafio após o término da graduação em EF. Já Krug *et al.* (2020b, p.87) afirmam que “[...] o salário baixo [...]” é um dos motivos da não existência da atratividade docente pela EF na EB;

2- ‘Mudar para uma escola com melhores condições de trabalho’\*\*\*, isto é, com boas condições de espaço físico e materiais para o desenvolvimento das aulas de EF (seis citações). Essa perspectiva futura na carreira docente pode originar-se do colocado por Krug (2008, p.2) de que a maioria dos professores de EF da EB declara uma “insatisfação com as condições de trabalho” difíceis. Já Krug (2017, p.2) diz que as péssimas condições das instalações físicas e materiais disponíveis para as aulas de EF na EB mostram “[a] precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica”. Nesse cenário, Krug *et al.* (2019b, p.18) apontam que “[...] a falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos fatores indicativos da insatisfação profissional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Assim, de acordo com Krug *et al.* (2018a, p.36), “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Dessa forma, conforme Krug; Krug e Telles (2018, p.297), “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” é um dos motivos do desencanto de professores de EF da EB com a profissão docente. Já Krug *et al.* (2020b, p.87) colocam que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é um dos motivos da não atratividade docente pela EF da EB. Assim sendo, segundo Krug; Krug e Telles (2017, p.33), nas percepções de professores de EF da EB sobre o que falta na profissão docente são “[...] melhores condições de trabalho [...]”, pois, para Krug (2019b, p.2), a existência de um adequado espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF na escola são “fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica”;

3- ‘Esperar a aposentadoria’\*\*\* (cinco citações). Em relação a essa perspectiva futura na carreira docente nos dirigimos a Krug *et al.* (2018b) que indicam que os motivos do pedido de aposentadoria podem ser, entre outros, a necessidade de descanso, a necessidade de aproveitar a vida e o direito à aposentadoria. Já segundo Huberman (1995), no período de desinvestimento, os professores libertam-se do trabalho, progressivamente, para dedicar mais tempo a si próprios, aos

interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. Entretanto, de acordo com Krug *et al.* (2018b, p.35), a aposentadoria possui algumas implicações para a vida pessoal, tais como: “[...] o rompimento das relações interpessoais e a ausência de satisfação oriundas do meio profissional que se acabou, o comportamento preconceituoso da sociedade em relação ao aposentado e assumir a velhice [...]”. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2009) dizem que a aposentadoria revela uma ambivalência, pois ao mesmo tempo em que é uma conquista, é, também, marginalizada como um tempo inútil, ou seja, como um período de decadência tendo em vista a concepção subjacente à lógica capitalista contemporânea. Já Romanini (2005 *apud* KRUG *et al.*, 2018b, p.36) aponta que “[...] a aposentadoria provoca diversas mudanças na vida da pessoa”. Salienta que “[...] o impacto dessas mudanças será proporcional à importância dada ao trabalho e às relações de amizade, pois constitui uma fase de reestruturação de identidade e de estabelecimento de novos pontos de referência”;

4- ‘Cursar pós-graduação à nível de especialização, mestrado e/ou doutorado’\* (quatro citações). Quanto a essa perspectiva futura na carreira docente nos referimos a Marques (1992) que enfatiza que a formação profissional não se encerra na formação inicial e, sim, se estende por todo o exercício profissional. Destaca que a formação inicial deve despertar o futuro profissional para o enriquecimento pessoal constante, da sempre atualização, da busca de soluções, sendo então assim, um eterno estudioso. Nesse sentido, Silva (2000, p.1) esse fato pode ser definido como formação continuada, pois é, “o conjunto de atividades que se realiza após a formação inicial, que têm como objetivo desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores, tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional”. No entanto, Krug; Krug e Krug (2019, p.383-384) afirmam que as perspectivas de formação continuada nas percepções de professores de EF da EB estão, principalmente, relacionadas à fatores externos à ação pedagógica dos próprios professores, isto é, estão dependentes das escolas e/ou sistema educacional e não a si próprios. Assim, segundo Krug *et al.* (2018b), “[c]ursar pós-graduação à nível de especialização, mestrado e/ou doutorado [...]” é um desafio após o término da graduação em EF”;

5- ‘Ter o reconhecimento de seu trabalho profissional’\*\* (uma citação). Relativamente a essa perspectiva futura na carreira docente nos fundamentamos em Barreto (2007) que diz que o reconhecimento pelo trabalho muito contribui para a satisfação e realização do professor, funcionando como elemento impulsionador da motivação para desenvolver um bom trabalho. Já Ramos e Spolon (2005, p.202) afirmam que “a valorização profissional é de certo modo um incentivo para qualquer profissional trabalhar com satisfação”. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b, p.16) apontam que “[o] reconhecimento de seu trabalho profissional [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira docente. Além disso, Krug; Krug e Telles (2018, p.296) colocam que “[...] o reconhecimento do seu trabalho profissional [...]” é um dos motivos do encanto de professores de EF da EB com a profissão docente;

6- ‘Ter sucesso pedagógico’\* (uma citação). A respeito dessa perspectiva futura na carreira docente apontamos Siedentop (1983 *apud* SILVA; KRUG, 2004) que diz que o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o ensino deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprenderem a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destrezas, entendimentos e atitudes. Já Carreiro da Costa (1994) salienta que o sucesso educativo somente terá efeito quando houver uma efetiva materialização na capacidade de intervenção do professor no ensino onde torna o professor um dos elementos essenciais do processo formativo e a prática pedagógica um problema central na ação educativa. Coloca ainda que a educação enquanto atividade humana é caracterizada por ser uma ação consciente, organizada e coerente. Assim, o

ensino só se inscreverá no âmbito da atividade educativa quando refletir uma metodologia detentora das seguintes características: intencionalidade (efeitos educativos desejáveis), previsibilidade, controle e eficácia. Nesse sentido, Flores *et al.* (2010) afirmam que os docentes em geral que conseguem o sucesso pedagógico passam a ter um sentimento de realização profissional e conseqüentemente ficam entusiasmados, motivados com a docência. Assim sendo, Krug; Krug e Telles (2018, p.296) destacam que “[...] o sucesso pedagógico [...]” é um dos motivos do encanto de professores de EF da EB com a profissão docente; e,

7- ‘Ser um bom professor de EF na EB’\* (uma citação). No sentido dessa perspectiva futura na carreira docente nos dirigimos a Sales (2009 *apud* OLIVEIRA, 2016, p.409) que aponta que “[...] a qualidade do ensino está fortemente relacionada ao bom professor”. Já Nóvoa (2009) destaca que o bom professor deve apresentar cinco disposições (arranjo de características pessoais e profissionais), ao invés de competências, que, no seu ponto de vista, são essenciais à definição do ofício dos professores na contemporaneidade. São elas:

a) disposição ao conhecimento, onde é preciso conhecer bem aquilo que se ensina, pois o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzem os alunos à aprendizagem, ao pensar, e assim sendo, ninguém pensa no vazio, e sim na aquisição e na compreensão do conhecimento; b) disposição à cultura profissional, pois ser professor é compreender os sentidos da instituição educacional, integrando-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes, já que, é no local de trabalho e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão; c) disposição ao tato pedagógico, onde cabe a capacidade de relação e comunicação sem a qual o professor não cumpre o ato de educar, pois saber conduzir alguém para o conhecimento, não está ao alcance de todos; d) disposição ao trabalho em equipe, que são aquelas dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da instituição educacional; e, e) disposição ao compromisso social, onde se situa os princípios, os valores, a inclusão social, a diversidade cultural, pois educar é conseguir que o aprendiz ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Entretanto, Cunha (1992) afirma que não há receita para ser bom professor, contudo, existem aspectos importantes que devem ser considerados para que se defina a forma de atuação docente em sala de aula. Além disso, Krug *et al.* (2020a, p.1) destacam que nas percepções de gestores escolares da EB o bom professor de EF possui como principais características “[...] dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias, trabalhar com alunos indisciplinados e planejar o ensino da sua disciplina. Assim sendo, segundo Krug; Krug e Telles (2017, p.36), nas percepções de professores de EF da EB sobre o que falta na profissão docente são “[...] os maus professores trabalharem melhor [...]”.

Assim, estas foram as perspectivas futuras, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira docente.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre as perspectivas futuras, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, somando todas as diferentes fases da carreira docente (conforme quadro 1), constatamos um ‘rol de sete perspectivas futuras’ (itens: 1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7). Esse fato possui certa semelhança com o estudo de Silveira *et al.* (2008) que ao estudarem três professores de EF da EB contataram um rol de apenas três perspectivas futuras manifestadas pelos docentes estudados.

Ainda no quadro 1 constatamos que uma ‘parcela’ (três do total de sete) das perspectivas futuras está ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’\*\*\* (itens: 1; 2 e 3), outra ‘parcela’ (também três do total de sete) está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\* (itens: 4; 6 e 7) e mais outra ‘parcela’ (uma do total de sete) está ‘ligada aos alunos da EB e aos próprios colegas profissionais’\*\* (item: 5). Vale ressaltar que as perspectivas futuras (conforme quadro 2), de forma ‘geral’, tiveram vinte e cinco citações, sendo dezoito ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’\*\*\*, seis ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\* e apenas uma ‘ligada ao aluno da EB e aos próprios colegas profissionais’\*\*. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, as perspectivas futuras dos professores de EF da EB estudados estão ligadas à diversos fatores, mas, entretanto, estão, em maioria, ligadas à fatores externos aos próprios professores (estrutura da escola/sistema educacional\*\*\* e aos alunos da EB e os próprios colegas profissionais\*\*) e, em minoria, ligadas à fatores internos aos próprios professores (ou seja, a si mesmos\*), o que, possivelmente, dificulta o alcance da maioria das perspectivas futuras.

Também no quadro 1, de forma ‘geral’ constatamos que ‘ganhar um salário melhor’\*\*\* (sete citações) foi a principal perspectiva futura, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug *et al.* (2018a, p.35) que destacam que “[o] baixo salário” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF da EB em diversas fases da carreira docente, isto é, na estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento. A partir dessa constatação, podemos inferir que, de forma geral, as perspectivas futuras dos professores de EF da EB estudados têm como principal foco, ganhar um salário melhor.

Ao realizarmos uma ‘análise parcial’ sobre as perspectivas futuras, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, nas diferentes fases da carreira docente (conforme quadro 1), constatamos: a) ‘sobre a quantidade de ocorrência das perspectivas futuras na carreira docente’ – a ‘existência’ de duas perspectivas futuras na ‘fase de entrada na carreira’ (itens: 2 e 5), quatro na ‘fase de estabilização’ (itens: 1; 2; 4 e 6), quatro na ‘fase de diversificação’ (itens: 1; 2; 4 e 7), duas na ‘fase de serenidade e/ou conservantismo’ (itens: 1 e 3) e duas na ‘fase de desinvestimento’ (itens: 3 e 4). Dessa forma, inferimos a ocorrência de perspectivas futuras em todas as fases da carreira docente e, de certa forma, mantendo uma regularidade baixa de perspectivas futuras (de duas a quatro). Ainda é pertinente destacar que a ‘quantidade de citações’ de perspectivas futuras em todas as fases da carreira docente foram em número de cinco, totalizando vinte e cinco. Esse fato está em consonância com o dito por Silveira *et al.* (2008, p.78) de que “[a]s perspectivas (futuras) dos professores são bastante diferenciadas, e certamente estão ligadas ao seu percurso profissional onde construíram suas concepções com relação à profissão e como se vêem nela” (inserção nossa); e, b) ‘sobre as principais perspectivas futuras na carreira docente’ – na ‘fase de entrada na carreira’ foi ‘mudar para uma escola com melhores condições de trabalho’ (item 2 com quatro citações), na ‘fase de estabilização’ foi ‘cursar pós-graduação à nível de especialização, mestrado e/ou doutorado’ (item 4 com duas citações), na ‘fase de diversificação’ foi ‘ganhar um salário melhor’ (item 1 com duas citações), na ‘fase de serenidade e/ou conservantismo’ também foi ‘ganhar um salário melhor’ (item 1 com quatro citações) e na ‘fase de desinvestimento’ foi ‘esperar a aposentadoria’ (item 3 com quatro citações). Dessa maneira, podemos inferir que praticamente em todas as fases da carreira docente as principais perspectivas futuras apresentam-se diferenciadas, com exceção das fases intermediárias (diversificação e serenidade e/ou conservantismo) são iguais. Essa inferência pode ser fundamentada em Silveira *et al.* (2008) que colocam que as dificuldades e motivações sentidas durante a carreira contribuem para os professores refletirem sobre cada momento do seu percurso e assim construírem perspectivas futuras para o seu crescimento pessoal e profissional.



### As considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar que as perspectivas futuras, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, de ‘forma geral’, foram as seguintes: 1- ‘ganhar um salário melhor’; 2- ‘mudar para uma escola com melhores condições de trabalho’; 3- ‘esperar a aposentadoria’; 4- ‘cursar pós-graduação à nível de especialização, mestrado e/ou doutorado’; 5- ‘ter o reconhecimento de seu trabalho profissional’; 6- ‘ter sucesso pedagógico’; e, 7- ‘ser um bom professor de EF na EB’. Esse rol de perspectivas futuras, de forma ‘geral’, aponta para a constatação de ‘três parcelas’, ‘uma’ ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’, ‘outra’ ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’ e ‘mais outra’ ‘ligada aos alunos da EB e aos próprios colegas profissionais’. Entretanto, constatamos que a ‘maioria’ das perspectivas futuras estão ‘ligadas à fatores externos aos próprios professores’ (estrutura da escola/sistema educacional e alunos da EB e os próprios colegas profissionais) o que dificulta o alcance das mesmas.

Também pela análise das informações obtidas, em uma ‘análise parcial’, relativa às fases da carreira docente, constatamos que: a) ‘ocorrem perspectivas futuras em todas as fases da carreira docente’, mas a quantidade de ocorrências foi diferenciada, sendo que as fases de início e final da carreira (entrada; serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento) as perspectivas foram em número menor (duas perspectivas futuras diferentes) do que as fases intermediárias da carreira (estabilização e desinvestimento) que foram em número maior (quatro perspectivas futuras diferentes); b) ‘ganhar um salário melhor’ foi a principal perspectiva futura nas ‘fases de diversificação e serenidade e/ou conservantismo’, sendo que nas demais foram diferentes (entrada: mudar para uma escola com melhores condições de trabalho; estabilização: cursar pós-graduação à nível de especialização, mestrado e/ou doutorado; e, desinvestimento: esperar a aposentadoria); e, c) a maioria das perspectivas futuras, em quase todas as fases da carreira docente, está ligada à estrutura da escola/sistema educacional (entrada: 4; diversificação: 3; serenidade e/ou conservantismo: 5; e, desinvestimento: 4), sendo que em somente uma única, está ligada aos próprios professores (estabilização: 3).

Assim, concluímos que as perspectivas futuras permeiam todas as fases da carreira dos professores de EF da EB estudados e que as principais foram ganhar um salário melhor, mudar para uma escola com melhores condições de trabalho e esperar a aposentadoria.

Frente a este quadro constatado neste estudo, inferimos que o pano de fundo, isto é, o que está por trás das perspectivas futuras dos professores de EF da EB estudados, é a precarização do trabalho docente em EF na EB, bem como a falta de planejamento de carreira docente, ambas as situações denunciadas por Krug (2017) e Krug *et al.* (2018d).

Para encerrar, indicamos que devido ao tipo de estudo realizado os seus achados não podem ser generalizados e sim encarados como uma possibilidade de ocorrência.

### Referências

- ALMEIDA, C.B. de; OPPA, D.F.; MORETTI-PIRES, R.O. Estudo de caso. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- ARAGÃO, P.; MORETTI-PIRES, R.O. Questionários. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- BERRIA, J. et al. Seleção dos informantes. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

- BARRETO, M. de A. **Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGN, Natal, 2007.
- CARREIRO DA COSTA, F.A.A. A formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, v.5, n.1, p.26-39, 1994.
- CUNHA, M.I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1992.
- FARIAS, G.O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- FLORES, P. P. et al. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.15, n.147, p.1-28, ago. 2010.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.122, p.1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p.1-12, nov. 2017.
- KRUG, H.N. As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, out. 2019a.
- KRUG, H.N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, jul. 2019b.
- KRUG, H.N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica: concepções, desafios e perspectivas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.11, n.25, p.371-389, set./dez. 2019.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. As contribuições da formação inicial para a prática docente nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica em diversas fases da carreira. **Revista Querubim**, a.16, Coletâneas 2020 (Biologia e Educação Física), p.25-34, 2020.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura-ULBRA**, v.20, n.44, p.289-306, set./dez. 2018.
- KRUG, H.N. et al. A Educação Física ministrada por professores unidocentes: um estudo de caso referente às diferentes fases da carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, p.1-12, mai. 2016.
- KRUG, H.N. et al. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, a.15, n.37, v.4, p.33-41, 2018a.
- KRUG, H.N. et al. As implicações da aposentadoria na vida pessoal de um ex-professor universitário. **Revista Querubim**, a.14, n.36, v.03, p.35-44, 2018b.
- KRUG, H.N. et al. Implicações dos baixos salários para o trabalho docente na percepção de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, a.14, n.36, v.03, p.28-34, 2018c.
- KRUG, H.N. et al. Planejamento de carreira docente: um estudo com formandos de Educação Física. **Revista Biomotriz**, v.12, n.2, p.140-159, ago. 2018d.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes - Revista de Educação**, v.7, n.13, p.223-246, 2019a.
- KRUG, H.N. et al. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, a.15, n.38, v.4, p.13-22, 2019b.
- KRUG, H.N. et al. O bom professor de Educação Física da Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, v.7, n.24, p.1-17, jun. 2020a.
- KRUG, H.N. et al. A atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, a.16, n.41, v.3, p.82-90, 2020b.

- LUFT, C.P. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARQUES, M.O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- MORETTI-PIRES, R.O.; SANTOS, S.G. dos. Sobre pesquisa qualitativa. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, C. et al. Análise do bem estar psicossocial de aposentados de Goiânia. **Revista Psicologia em Estudo**, v.17, n.4, p.749-757, 2009.
- OLIVEIRA, L.C.C. As representações sociais de diretores escolares dos Anos Iniciais do Ensino fundamental sobre a formação de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.08, n.16, p.408-422, jul./set. 2016.
- RAMOS, F.M.; SPGOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena. In: HETGES, A. et al. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, n.02, p.39-46, nov. 2004.
- SILVA, M.O.E. **A análise de necessidades de formação na formação continuada de professores: uma análise para a integração escolar**, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2000.
- SILVEIRA, J. da S. et al. O percurso profissional e as perspectivas futuras dos professores de Educação Física. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
- TURATO, E.R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

## **AÇÕES DOCENTES PARA A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA ÁREA**

**Hugo Norberto Krug<sup>4</sup>**

### **Resumo**

O estudo objetivou analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as ações para a valorização da EF na EB. A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista, tendo a interpretação das respostas realizada por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte e cinco professores de EF da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que as ações docentes apontadas pelos professores de EF da EB estudados podem ser geradoras de valorização da EF na EB, sendo que a principal ação proposta foi o professor de EF mostrar para a comunidade escolar a importância da EF no currículo da EB.

**Palavras-chave:** Educação Física; Ações Docentes; Valorização.

### **Abstract**

The study was aimed to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE), of a public education network, of a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the actions for the valorization of PE in BE. The research was qualitative of the case study type. The research instrument was an interview, with the interpretation of responses carried out through content analysis. Participated twenty-five PE teachers from BE from that school and city referred. We conclude that the teaching actions pointed out by the PE teachers of the studied BE can generate valuation of the PE in the BE, and the main proposed action was the PE teacher to show the school community the importance of PE in the BE curriculum.

**Keywords:** Physical Education; Teaching Actions; Valuation.

### **As considerações iniciais**

De acordo com Krug *et al.* (2020a, p.15), “[...] a desvalorização que sofre o campo da E(ducação) F(ísica) Escolar não é um fato recente, pois as causas dessa desvalorização são historicamente construídas, isto é, há muito tempo acontecem [...]” (inserção nossa). Já Krug (2008) diz que a desvalorização da EF na escola afeta o clima de trabalho dos professores dessa área. Inclusive Krug *et al.* (2017, p.100) ressaltam que os diretores escolares possuem como representação social de que existe a “[d]esvalorização [...]” da Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) tendo como justificativa a falta de identidade da EF na escola.

---

<sup>4</sup> Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);

Neste cenário afirmado, citamos Krug *et al.* (2019a, p.19) que colocam que “[a] desvalorização da EF Escolar [...]” é um dos fatores de insatisfação profissional de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira. Assim sendo, concordamos com Marques *et al.* (2015) que destacam que a desvalorização da EF na escola pode ser considerada um forte empecilho ao trabalho docente.

Assim, segundo Krug *et al.* (2020a, p.15), diante do “[...] quadro de desvalorização da EF no currículo escolar [...]” é “[...] necessário construir uma nova cultura de valorização da disciplina na escola como um componente escolar”.

Ainda Krug *et al.* (2020a, p.16) consideram importante a

[...] busca pela valorização da EF Escolar porque a valorização é de certo modo um incentivo para qualquer profissional trabalhar com satisfação, pois sabemos que profissionais satisfeitos apresentam resultados significativos e de qualidade, ao contrário, profissionais insatisfeitos não evoluem.

Neste sentido, convém esclarecermos que valorização significa o aumento do valor ou do preço de algo, em virtude de ter recebido aperfeiçoamento ou melhoria, em estar em alta em relação ao valor de seus similares (LUFT, 2000). Assim, para este estudo, valorização significa as qualidades intrínsecas que mostram o valor da existência da EF no currículo escolar na EB.

Portanto, diante do exposto, a EF na EB atual necessita passar por um processo de transformações que objetivem valorizar o seu ensino, trazendo novas perspectivas à disciplina e, dessa forma, emergiu a temática ‘ações docentes para a valorização da EF na EB’.

Nesta perspectiva de busca da valorização da EF na EB, preocupamo-nos em desenvolver um estudo sobre as percepções de professores da área sobre essa temática, já que “[...] a escuta e a problematização de professores a respeito da profissão docente são fundamentais, pois podem apontar dimensões importantes a serem consideradas [...] no exercício da docência” (KRUG; KRUG; TELLES, 2017, p.24-25).

Desta forma, partindo das premissas descritas anteriormente surgiu a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), sobre as ações docentes para a valorização da EF na EB? A partir dessa indagação, o estudo objetivou analisar as percepções de professores de EF da EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre as ações docentes para a valorização da EF na EB.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Krug *et al.* (2019a, p.14) que afirmam que

[...] pesquisas envolvendo percepções de professores de EF da EB podem oferecer subsídios para reflexões que possam despertar modificações no contexto da EF Escolar, as quais podem contribuir para a melhoria da qualidade dessa disciplina na escola”.

## Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Denzin e Lincoln (2008 *apud* MORETTI-PIRES; SANTOS, 2012, p.18), a pesquisa qualitativa se caracteriza “[...] pela ênfase na qualidade das entidades, processos e significados dos fenômenos investigados [...]”. De acordo com Yin (2009 *apud* ALMEIDA; OPPA; MORETTI-PIRES, 2012, p.144), no estudo de caso “[...] investiga-se uma ou mais unidades (pessoa, grupo, organização, etc.), suficientes ao ponto de revelar as relações do contexto, com complexidade e profundidade”.

Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se aos professores de EF da EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

A coleta de informações foi realizada por meio de uma entrevista. Conforme Thomas e Nelson (2002 *apud* MOLETTA; SANTOS, 2012, p.173),

[a] entrevista é uma técnica de pesquisa que proporciona ao investigador coletar diretamente informações referentes ao seu objetivo de estudo, a fim de solucionar um problema advindo de alguma situação vivenciada pelo mesmo. Além de ser a fonte mais comum de coleta de informações em pesquisa qualitativa.

A interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa foi efetuada mediante procedimentos básicos da análise de conteúdo, como a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização (TURATO, 2003). Ressaltamos que, segundo Minayo; Deslandes e Gomes (2007), as categorias podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, foi considerada como única categoria de análise as ações docentes para a valorização da EF na EB. A partir das respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa foram levantadas as unidades de significados, considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam ao objeto de estudo.

Participaram do estudo vinte e cinco professores de EF da EB, de uma rede de ensino público (municipal), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Convém ressaltarmos que a escolha dos participantes aconteceu de forma intencional. A esse respeito citamos Thomas; Nelson e Silverman (2007 *apud* BERRIA *et al.*, 2012, p.162) que apontam que na pesquisa qualitativa os participantes são selecionados “[...] a partir dos indivíduos com os quais se pode aprender mais, assim, o processo de seleção ocorre de forma intencional”.

Para melhor compreensão dos resultados do estudo entendemos ser necessário conhecermos um pouco dos seus participantes. Nesse sentido, a seguir, no quadro 1 apresentamos algumas características pessoais e profissionais dos colaboradores.

Quadro 1 – Algumas características pessoais e profissionais dos professores de EF da EB estudados.

Características			Total de professores
Pessoais	Sexo	Masculino	7
		Feminino	18
	Idade	De 20 a 57 anos	25
Profissionais	Formação profissional	Educação Física	25
	Tempo de serviço	De 1 a +30 anos	25
	Rede de ensino	Municipal	25

Fonte: Os autores.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

### Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados pelo objetivo geral do estudo, pois esse representou a única categoria de análise (ações docentes para a valorização da EF na EB). Dessa forma, após à análise de conteúdo emergiram, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, ‘sete unidades de significados’, as quais foram elencadas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado apontada foi ‘o professor de EF mostrar para a comunidade escolar a importância da disciplina de EF no currículo da EB’\* (vinte citações). A respeito dessa ação docente para a valorização da EF da EB, antecipadamente, nos fundamentamos em Krug *et al.* (2020a, p.10) que explicitam que “[o] desconhecimento da comunidade escolar sobre a importância da disciplina de EF no currículo escolar [...]” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB. Também Borba Neto (2017, p.17) destaca que o “[d]esconhecimento da comunidade (escolar) sobre a importância da disciplina” (inserção nossa) de EF na EB é um dos fatores que induzem à desvalorização da EF na escola. Ainda Leandro (2012) reforça esse fato ao dizer que a falta de conhecimento da comunidade escolar sobre a importância da EF no currículo da EB é um dos fatores da desvalorização da mesma na escola. Entretanto, de acordo com Krug *et al.* (2020a, p.15), “[...] para mudar o quadro de desvalorização da EF no currículo escolar [...]” “[...] um bom início de transformação seria (o professor) mostrar para a comunidade escolar a importância da EF no currículo [...]” (inserção nossa). Assim, nesse cenário descrito, podemos inferir que o professor de EF da EB deve mostrar permanentemente em seu cotidiano escolar, por meio de sua atuação docente, a importância da disciplina de EF no currículo da EB para que a mesma seja valorizada pela comunidade escolar;

‘O professor de EF aprender a ministrar as aulas de EF na EB em contexto de condições de trabalho difíceis/precárias’\* (quinze citações) foi a segunda unidade de significado apontada. Sobre essa ação docente para a valorização da EF na EB, primeiramente, mencionamos Krug *et al.* (2020a, p.11) que apontam que “[a] falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB. Também Borba Neto (2017, p.17) coloca que a “[f]alta de um adequado espaço físico (quadra coberta, piso adequado) para o professor trabalhar” e a “[f]alta de materiais didático para as aulas práticas” são fatores que induzem à desvalorização da EF na escola. Já Krug *et al.* (2016) ressaltam que a situação de precariedade de espaço físico e

materiais fazem parte da cultura da EF na EB, o que, com certeza, prejudica a qualidade do ensino desse componente curricular. Nesse sentido, Krug; Krug e Telles (2017, p.33) destacam que “[...] faltam melhores condições de trabalho [...]” para a EF na EB. Entretanto, conforme Krug *et al.* (2020a, p.15), “[...] para mudar o quadro de desvalorização da EF no currículo escolar [...]” “[...] um bom início de transformação seria (o professor) [...] (inserção nossa) aprender a ministrar as aulas de EF em contexto de condições difíceis de trabalho [...]” (KRUG *et al.*, 2020a, p.16), pois, segundo Krug *et al.* (2020b, p.7), “[...] sabe[r] dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Assim, nesse cenário descrito, podemos inferir que o professor de EF da EB ao aprender a ministrar as aulas de EF na EB em contexto de condições de trabalho difíceis/precárias permanentemente em seu cotidiano escolar, por meio de sua atuação docente, estará valorizando a disciplina de EF no currículo da EB, isto posto por que, segundo Krug (2008), historicamente, a EF apresenta precárias condições de trabalho que são, principalmente, representadas pela falta de locais e materiais para a sua prática, e, esperarmos que o governo brasileiro resolva esse problema é ficar esperando por um milagre de Deus;

Outra unidade de significado apontada, a terceira, foi ‘o professor de EF se qualificar/preparar melhor para atuar na escola’\* (dez citações). Em relação a essa ação docente para a valorização da EF na EB, antecipadamente, nos reportamos a Krug *et al.* (2020a, p.12) que abordam que “[a] falta de professores de EF qualificados [...] nas escolas [...]” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB. Também Borba Neto (2017, p.17) destaca que a “[c]arência de profissionais mais qualificados nas escolas” é um dos fatores que induzem à desvalorização da EF na EB. Nesse sentido, Krug; Krug e Telles (2017, p.35) ressaltam que “[f]alta melhor preparação profissional [...]” dos professores para a EF na EB ser valorizada. Dessa forma, Krug *et al.* (2020a, p.15), afirmam que “[...] para mudar o quadro de desvalorização da EF no currículo escolar [...]” “[...] um bom início de transformação seria [...] (o professor) se qualificar melhor [...]” (inserção nossa) (KRUG *et al.*, 2020a, p.16). Já Krug (2020, p.5) aponta que uma das características do bom professor de EF na EB “[é] ser atualizado [...]”. Dessa maneira, Telles *et al.* (2015, p.5) ressaltam que “[...] [s]aber que precisa se atualizar [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Assim, nesse cenário descrito, podemos inferir que o professor de EF da EB ao se qualificar/preparar melhor para atuar na escola, permanentemente em seu cotidiano escolar, por meio de sua atuação docente, estará valorizando a disciplina de EF no currículo da EB;

‘O professor de EF participar das decisões da escola’\* (nove citações) foi a quarta unidade de significado apontada. Quanto a essa ação docente para a valorização da EF na EB, inicialmente, citamos Krug *et al.* (2020a, p.12) que dizem que “[a] não participação do professor de EF nas decisões da escola [...]” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB. Também Borba Neto (2017, p.17) afirma que o professor de EF “[é] pouco ouvido e pouco decide nas reuniões e no conselho escolar” e isto é um dos fatores que induzem à desvalorização da EF na escola. Já Krug *et al.* (2016, p.71) destacam que os professores de EF da EB “[...] não costumam participar das decisões da escola, como, por exemplo, das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, etc.”, sendo então, isto, uma cultura da EF Escolar. Entretanto, segundo Krug *et al.* (2020a, p.15), “[...] para mudar o quadro de desvalorização da EF no currículo escolar [...]” “[...] um bom início de transformação seria [...] o professor de EF participar das decisões da escola [...]” (KRUG *et al.*, 2020a, p.16), pois, para Krug (2020, p. 10), uma das características do bom professor de EF da EB é ser “[...] comprometido [...]”. Assim, nesse cenário descrito, podemos inferir que o professor de EF da EB ao participar das decisões da escola, comparecendo nas reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, etc. e opinar, para permanentemente estar valorizando a disciplina de EF no currículo escolar.



A quinta unidade de significado apontada foi ‘o professor de EF **se** comprometer **se** mais com a escola’\* (cinco citações). Relativamente a essa ação docente para a valorização da EF na EB, primeiramente, nos referimos a Krug *et al.* (2020a, p.12) que indicam que “[...] a falta de professores (de EF) comprometidos nas escolas [...]” (inserção nossa) é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB. Também Leandro (2012) aponta que o descomprometimento profissional é uma das causas da desvalorização da EF na escola. Entretanto, para Krug *et al.* (2020a, p.15), “[...] para mudar o quadro de desvalorização da EF no currículo escolar [...]” “[...] um bom início de transformação seria [...] o professor de EF [...] se comprometer mais com a escola” (KRUG *et al.*, 2020a, p.16), pois, conforme Krug (2020, p.10), uma das características do bom professor de EF da EB é ser “[...] comprometido [...]” com a escola. Assim, nesse cenário descrito, podemos inferir que o professor de EF da EB ao se comprometer mais com a escola, permanentemente em seu cotidiano escolar, por meio de sua atuação docente, estará valorizando a disciplina de EF no currículo da EB;

‘O professor de EF trabalhar coletivamente na escola’\* (três citações) foi a sexta unidade de significado apontada. A respeito dessa ação docente para a valorização da EF na EB, antecipadamente, nos apoiamos em Fullan e Hargreaves (2000 *apud* KRUG *et al.*, 2019b, p.148) que indicam que “[...] é muito comum ainda nas escolas a predominância da prática da realização de atividades isoladas, isto é, uma cultura do individualismo”. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019c, p.234) destacam que “[...] [o] isolamento profissional docente [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar de professores de EF da EB. Já, segundo Krug; Krug e Krug (2019, p.83), “[...] o trabalho isolado do professor de EF na escola [...]” é um fatores que levam à existência de marginalização da EF na EB.

Entretanto, podemos inferir que, para mudar o quadro de desvalorização da EF no currículo escolar, um bom início de transformação seria o professor de EF da EB aprender a trabalhar coletivamente na escola, pois, de acordo com Krug (2020, p.6), uma das características do bom professor de EF da EB é “[t]rabalha[r] coletivamente [...]”. Assim, nesse cenário descrito, podemos inferir que o professor de EF da EB ao trabalhar coletivamente na escola, permanentemente em seu cotidiano escolar, estará valorizando a disciplina de EF no currículo escolar; e,

A sétima e última unidade de significado apontada foi ‘o professor de EF planejar a sua disciplina e segui-lo’\* (duas citações). Em referência a essa ação docente para a valorização da EF na EB, inicialmente, observamos Krug; Krug e Krug (2019, p.83) que apontam que “[...] a falta de planejamento de ensino para as aulas de EF [...]” como um dos fatores que contribuem para a marginalização da EF na EB. Já Krug *et al.* (2016, p.70) colocam que os professores de EF da EB “[...] não possuí[rem] planejamento para o desenvolvimento da suas aulas [...]” faz parte da cultura da EF Escolar, e, isto acontece por que, segundo Pereira (1999 *apud* KRUG; KRUG; KRUG, 2019, p.83), “[...] a maioria dos professores de EF com experiência não planeja suas aulas porque não acha que seja necessário fazê-lo”. Entretanto, para Krug *et al.* (2020a, p.15), “[...] para mudar o quadro de desvalorização/marginalização da EF no currículo escolar [...]” “[...] um bom início de transformação seria [...] o professor de EF [...] planejar a sua disciplina e segui-lo”, pois, conforme Krug *et al.* (2020b, p.8), uma das características do bom professor de EF da EB é “[...] sabe[r] planejar o ensino de sua disciplina [...]”. Assim, nesse cenário descrito, podemos inferir que o professor de EF da EB ao planejar a sua disciplina e segui-lo em sua atuação docente, permanentemente, estará valorizando a disciplina de EF no currículo da EB;

Consequentemente destacamos que estas foram ações docentes para a valorização da EF na EB, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao elaborarmos uma ‘análise geral’, sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, relativamente às ações docentes para a valorização da EF na EB, constatamos que a ‘totalidade’ (sete de sete) das ações docentes para a valorização da EF na EB está ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\* (unidades de significados: primeira; segunda; terceira; quarta; quinta; sexta e sétima). Não ocorreu ‘nenhuma’ unidade de significado ‘ligada aos alunos da EB’\*\* e ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’\*\*\*. Vale ainda ressaltar que as ações docentes para a valorização da EF na EB, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, de forma ‘geral’, tiveram sessenta e quatro citações, sendo todas ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\* e nenhuma ‘ligada aos alunos da EB’\*\* e ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’\*\*\*. A partir dessas constatações podemos inferir que, de forma geral, as ações docentes para a valorização da EF na EB estão ligadas, logicamente, a eles mesmos, não dependendo da estrutura da escola/sistema educacional e nem dos alunos da EB, o que já é um bom indicativo de quem quer realmente fazer uma mudança em sua disciplina na escola.

### **As considerações finais**

As informações coletadas e analisadas permitiram a ‘identificação de sete ações docentes para a valorização da EF na EB’, nas percepções dos professores de EF da EB estudados. Foram elas: 1ª) ‘o professor de EF mostrar para a comunidade escolar a importância da disciplina de EF no currículo da EB’\*; 2ª) ‘o professor de EF aprender a ministrar as aulas de EF na EB em contexto de condições de trabalho difíceis/precárias’\*; 3ª) ‘o professor de EF se qualificar/preparar melhor para atuar na escola’\*; 4ª) ‘o professor de EF participar das decisões da escola’\*; 5ª) ‘o professor de EF se comprometer mais com a escola’\*; 6ª) ‘o professor de EF trabalhar coletivamente na escola’\*; e, 7ª) ‘o professor de EF planejar a sua disciplina e segui-lo’\*. Esse rol aponta para a constatação de que a ‘totalidade’ dessas ações, literalmente, estão ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’\*, o que faz com que possam ser alcançadas, a partir do desejo e o esforço de realizá-las, o que significa que a valorização da EF na EB passa pela atuação docente de cada um dos profissionais desta área. Então, a valorização da EF na EB está no profissionalismo de cada docente.

Assim, concluímos que as ações docentes apontadas pelos professores de EF da EB estudados podem ser geradoras de valorização da EF na EB, sendo que a principal ação proposta de valorização da EF na EB foi ‘o professor de EF mostrar para a comunidade escolar a importância da EF no currículo da EB.

Consideramos que a busca pela valorização da EF Escolar é importante porque

“[...] a valorização [...] é de certo modo um incentivo para qualquer profissional trabalhar com satisfação. Pesquisas mostram que profissionais satisfeitos apresentam resultados significativos e de qualidade, ao contrário, profissionais insatisfeitos não evoluem” (RAMOS; SPOLOGON, 2005, p.202).

No entanto, segundo Prandina e Santos (2016, p.111), “[t]anto a sociedade quanto às instituições de ensino são responsáveis por valorizar a atuação dos profissionais para que, cada vez mais, a [E]ducação [F]ísica esteja entre as disciplinas de interesse e que proporcionam motivação aos alunos”.

Para finalizar, citamos Krug *et al.* (2020b, p.13) que destacam “[...] a necessidade de mais discussões e estudos sobre a EF na EB, especialmente, incluindo toda a comunidade escolar, para que novos horizontes sejam explorados para contribuir com a melhoria da qualidade desta disciplina no currículo escolar”.

### Referências

- ALMEIDA, C.B. de; OPPA, D.F.; MORETTI-PIRES, R.O. Estudo de caso. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- BERRIA, J. et al. Seleção dos informantes. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- BORBA NETO, M.E. **Motivos para a desvalorização do profissional de Educação Física no ambiente escolar**, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2017.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, abr. 2020.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. A marginalização da Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 2, p. 78-86, 2019.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, 2017.
- KRUG, H.N. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2016.
- KRUG, H.N. et al. As representações sociais de diretores escolares sobre a Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 13, n. 33, v. 02, p. 97-103, 2017.
- KRUG, H.N. et al. A docência em Educação Física na Educação Básica: fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019a.
- KRUG, H.N. et al. O clima escolar e suas implicações para o trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. VI., v. 1, n. 2, p. 130-156, 2019b.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v.7, n.13, p.223-246, jan./jun. 2019c.
- KRUG, H.N. et al. Indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: a percepção de professores em diferentes fases da carreira. **Revista UNIFAMMA**, Maringá, v. 19, n. 1, v. 4, p. 1-19, 2020a.
- KRUG, H.N. et al. O bom professor de Educação Física da Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, Osasco, v. 7, n. 24, p. 1-17, jun. 2020b.
- LEANDRO, M.G. **A valorização da disciplina de Educação Física pela comunidade escolar: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Cocal do Sul – SC**, 2012. Trabalho de

- Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.
- LUFT, C.P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARQUES, M.N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 187-206, jan./jun. 2015.
- MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOLETTA, A.F.; SANTOS, S.G. dos. Entrevista. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- MORETTI-PIRES, R.O.; SANTOS, S.G. dos. Sobre pesquisa qualitativa. In: SANTOS, S.G. dos; MORETTI-PIRES, R.O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- PRANDINA, M.Z.; SANTOS, M. de L. dos. A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v.4, n.8, p.99-114, jul./dez. 2016.
- RAMOS, F.M.; SPOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena. In: HETGES, A. et al. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.
- TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015.
- TURATO, E.R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

## OS FATOS MARCANTES NO INÍCIO DA DOCÊNCIA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug<sup>5</sup>

### Resumo

O estudo objetivou analisar os fatos marcantes ocorridos na fase de entrada na carreira docente, nas percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi efetuada por meio da análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB das referidas redes de ensino e cidade. Concluímos que nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados os fatos marcantes oscilaram entre negatividades e positivities da prática pedagógica dos mesmos. O fato marcante caracterizado como negatividade está ligado ao insucesso pedagógico e o caracterizado como positividade está ligado ao sucesso pedagógico. Também podemos considerar que as negatividades estão ligadas ao estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira docente e as positivities ligadas ao estágio de entusiasmo dessa mesma fase.

**Palavras-chave:** Educação Física; Professores Iniciantes; Fatos Marcantes.

### Abstract

The study aimed to analyze the striking facts occurred at entry phase of the teaching career, in the perceptions of beginning Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE), of a public education network, of a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument was a questionnaire. The interpretation of the collected information was carried out through content analysis. Participated five beginning PE teachers of the BE from the education network and city refereed. We conclude that, in the perceptions of beginning PE teachers of the BE studied, the striking facts oscillated between negativities and positivities of their pedagogical practice. The striking fact characterized as negativity is linked to pedagogical failure and that characterized as positivity is linked to pedagogical success. Can also consider that the negativities are linked to the survival stage of the entry stage in the teaching career and the positivity linked to the enthusiasm stage of that same stage.

**Keywords:** Physical Education; Beginner Teachers; Striking Facts.

### As considerações introdutórias

Em tempos recentes, facilmente, podemos verificar uma intensificação de estudos sobre o tema entrada na carreira de professores de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), dentre estes, citamos os seguintes: Krug (2020a); Krug (2020b); Krug *et al.* (2020); Feldkercher e Ilha (2019); Krug (2019a); Krug e Krug (2019); Krug *et al.* (2019a); Príncipe e André (2018); Krug (2017); Krug *et al.* (2017a); Krug *et al.* (2017b); e, Krug *et al.* (2017c). No direcionamento dessa

---

<sup>5</sup> Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

afirmativa, mencionamos Ilha e Krug (2016, p. 198) que destacam que a expansão das investigações que envolvem o início da docência em EF é “[...] devido à importância deste período da vida profissional docente, somada às peculiaridades da área e suas problemáticas”.

Neste contexto, Príncipe e André (2018, p.4) dizem que “[o] início da carreira [...] é [...] entendido como o período que marca a entrada no campo profissional (a escola), após a conclusão da formação inicial [...]” (inserção nossa). Já Huberman (1995) coloca que a fase de entrada/início na carreira compreende os três primeiros anos do exercício profissional e é caracterizada por dois estágios. O estágio de sobrevivência que traduz o choque com o real, ou seja, de um período em que o professor se depara com a situação real de trabalho, com toda a sua complexidade e desafios e passa a perceber a distância entre o idealizado enquanto estudante do curso de formação inicial e a realidade da atividade que deverá ser realizada na escola e na sala de aula. O estágio de descoberta que é caracterizado pelo entusiasmo inicial, a experimentação, o orgulho de ter a sua própria profissão e fazer parte de uma classe trabalhadora.

Assim, para Sodré; Silva e Santos (2017, p.4), o início da docência está “[...] envolto em grandes desafios ora tratados por dificuldades, ora por descobertas que compõem o fazer docente no ciclo da carreira”. Salientam que, “[...] esses desafios se configuram como um marco que pode contribuir para a continuidade do professor na carreira docente”. Já Mariano (2005, p.2) coloca que

[...] no início da carreira, o professor se defronta com intensas aprendizagens. Enfrenta contradições em sua postura e em sua prática por não conseguir coadunar aspectos que, em seu imaginário, são antagônicos, como, por exemplo, ser bonzinho e ser rigoroso. Apesar de todas as dificuldades, o novato visualiza a importância da formação básica. Ademais, encontra-se, embora trabalhando em um ambiente coletivo, isolado, passando por solidão que parece tornar ainda mais difícil esse início de carreira.

Nesse sentido, Sodré; Silva e Santos (2017, p.4) afirmam que “[...] o professor se constitui em sua profissão por meio de dificuldades e descobertas, (pois) mediante as superações constrói sentidos e significados em seu fazer docente” (acréscimo nosso).

Entretanto, convém lembrarmos que, Huberman (1995) descreve a fase de início da docência como um período potencialmente problemático, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação do ser professor.

Diante deste cenário, emergiu o tema ‘fatos marcantes no início da carreira de professores de EF na EB’. Segundo Luft (2000), a palavra marcante significa aquilo que marca que deixa forte impressão ou lembrança; que se destaca; que se sobressai. Assim, para este estudo, consideramos fatos marcantes os acontecimentos do início da carreira que deixaram uma forte impressão no professor iniciante.

Então, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: quais são os fatos marcantes ocorridos na fase de entrada na carreira docente, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil)? A partir dessa indagação, o estudo teve como objetivo analisar os fatos marcantes ocorridos na fase de entrada na carreira docente, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo, considerando que conhecer os fatos marcantes que “[...] o início da docência pode causar, oferece subsídios para reflexões que podem possibilitar modificações no contexto da prática pedagógica do professor de EF, as quais podem contribuir para a melhoria da qualidade dessa disciplina na escola” (KRUG *et al.*, 2017b, p.58-59).

### Os procedimentos metodológicos

Consideramos que o caminho mais adequado para se chegar ao objetivo proposto nesta investigação foi através dos pressupostos que norteiam a abordagem qualitativa, pois, de acordo com Gamboa (1995, p.61), a pesquisa qualitativa proporciona a “busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifônica como a problemática [...] da educação”.

Também utilizamos a forma de um estudo de caso, que, segundo Gil (2002, p.54),

“[...] é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências [...] sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se aos professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Neste sentido, a justificativa para a escolha da abordagem de pesquisa qualitativa e estudo de caso está fundamentada em Krug *et al.* (2017b, p.59-60) que afirmam que este tipo de pesquisa possibilita “[...] analisar um ambiente em particular, [...]” levando-se em conta “[...] o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]”, que, neste estudo, foram ‘as percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre os fatos marcantes ocorridos na fase de entrada na carreira docente’.

O instrumento de pesquisa utilizado para coletar as informações foi um questionário, que, segundo Triviños (1987, p.137), “[...] sem dúvida alguma, o questionário [...], de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. A interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, foi efetuada mediante a análise de conteúdo, que “[...] é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis” (MARTINS, 2006, p.35).

Participaram deste estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Assim, no quadro 1 apresentamos alguns dados de identificação dos professores do estudo.

Quadro 1 – Algumas informações a cerca dos professores participantes da pesquisa.

Professor	Idade	Sexo	Estado Civil	Formação
1	20	Feminino	Solteira	Licenciada em EF
2	25	Masculino	Solteiro	Licenciado em EF
3	22	Feminino	Solteira	Licenciada em EF
4	23	Feminino	Solteira	Licenciada em EF
5	28	Masculino	Casado	Licenciado em EF

Fonte: Os autores.

A partir das informações do quadro 1 esclarecemos que a idade, o sexo e o estado civil não foram objeto deste estudo, bem como que, para participarem do mesmo, os colaboradores possuíam até três anos de docência na escola (HUBERMAN, 1995).

A escolha dos participantes (colaboradores) aconteceu de forma intencional, pois estes cinco professores de EF eram os únicos iniciantes da rede de ensino e cidade estudada, sendo então, selecionados pela representação tipológica (MOLINA NETO, 2010). Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas ressaltamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 5).

## Os resultados e as discussões

Analisamos os seguintes fatos marcantes ocorridos na fase de entrada na carreira docente, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB estudados:

1) ‘As condições de trabalho difíceis/precárias’\* (cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5). Quanto a esse fato nos referimos a Krug (2008) que afirma que, historicamente, a EF apresenta condições de trabalho difíceis que são, principalmente, representadas pela falta de locais adequados para as aulas, assim como pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades. Diante desse contexto, Krug (2019a, p.5) coloca que “[...] as condições de trabalho difíceis [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Assim, segundo Krug *et al.* (2017a, p.18), “[a]s condições de trabalho difíceis, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional, percebido pelos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, ainda Krug *et al.* (2017a, p.18) apontam que “[a]s condições de trabalho difíceis [...]” “[...] interfere negativamente na prática pedagógica [...]” de professores de EF iniciantes na EB. Assim, para Krug *et al.* (2019a, p.26), “[...] saber dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Frente a esse cenário, Krug; Krug e Telles (2018, p.297) advertem que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente, nas percepções de professores de EF da EB em geral. Dessa forma, podemos inferir que as condições de trabalho difíceis/precárias, ao serem uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica, um desafio do cotidiano educacional, que interfere negativamente na prática pedagógica, sendo, portanto, uma necessidade formativa docente e que é um dos motivos do desencanto com a profissão docente, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

2) ‘A indisciplina dos alunos’\* (quatro citações – Professores: 1; 2; 4 e 5). Sobre esse fato, citamos Aquino (1996) que diz que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias mais recentes. Diante desse contexto, Krug (2019a, p.5) afirma que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug e Krug (2019a, p.3) destacam que as consequências da indisciplina dos alunos, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, são: “[...] a perda do controle da turma pelo professor, geração de mais agressões entre os alunos, atrapalha o andamento da aula, prejudica o aprendizado dos alunos e a perda ou diminuição da motivação do professor para ensinar os alunos [...]”. Assim, de acordo com Krug *et al.* (2017a, p.20),



“[...] a indisciplina dos alunos [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, ainda Krug *et al.* (2017a, p.20) colocam que “[...] a indisciplina dos alunos [...] interfere negativamente na prática pedagógica [...]” de professores de EF iniciantes na EB. Assim, segundo Krug *et al.* (2019a, p.26), “[s]aber lidar com os alunos indisciplinados [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Frente a esse cenário, Krug *et al.* (2017b, p.64) advertem que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das marcas docentes negativas, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, podemos inferir que a indisciplina dos alunos, ao ser uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica, um desafio do cotidiano educacional, que interfere negativamente na prática pedagógica, sendo, portanto, uma necessidade formativa docente e que é uma marca docente negativa, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

3) ‘A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’\* (três citações – Professores: 1; 3 e 4). A respeito desse fato, anunciamos Canfield *et al.* (1995) que salientam que a diminuição do interesse do aluno pelas aulas de EF, entre vários fatores, é devido à prática pedagógica do professor, onde predominam a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Diante desse contexto, Krug *et al.* (2019a, p.5) destacam que “[...] a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Assim, conforme Krug *et al.* (2017a, p.20), “[a] falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, ainda Krug *et al.* (2017a, p.21) colocam que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas “[...] interfere negativamente na prática pedagógica [...]” de professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, Krug *et al.* (2019a, p.26) ressaltam que “[...] saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Frente a esse cenário, para Krug *et al.* (2017b, p.66), “[...] a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das marcas docentes negativas da docência, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, podemos inferir que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas, ao ser uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica, um desafio do cotidiano educacional, que interfere negativamente na prática pedagógica, sendo, portanto, uma necessidade formativa docente e que é uma marca docente negativa da docência, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

4) ‘A boa relação com os alunos’\*\* (três citações – Professores: 2; 3 e 5). Em relação a esse fato, nos embasamos em Darido e Rangel (2005) que apontam que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da interação professor-aluno em sua prática pedagógica, sendo que, a boa relação está associada ao sucesso pedagógico. Assim sendo, Krug (2019b, p.8) coloca que “[...] a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica, nas percepções de professores de EF da EB em geral. Nesse sentido, ainda Krug (2019b, p.8) destaca que “[...] a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB”. Nesse sentido, de acordo com Telles *et al.* (2015, p. 5), “saber se relacionar bem com os alunos” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Nesse cenário, Krug *et al.* (2019b, p.16) afirmam que “[...] a boa relação com os alunos [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional, nas percepções de professores de EF da EB, na fase de entrada na carreira docente. Além disso, Krug; Krug e Conceição (2013) ressaltam que existem professores de EF da EB que declaram que os

melhores momentos na fase de entrada na carreira estão ligados à boa interação com os alunos. Frente a esse contexto Krug *et al.* (2017b, p.61) dizem que “[a] boa relação com os alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, podemos inferir que a boa relação com os alunos, ao ser um dos fatores que facilitam a prática pedagógica, que interfere positivamente nessa mesma prática pedagógica, sendo, portanto, um saber necessário ao bom professor, provocando satisfação profissional e tornando-se um dos melhores momentos, bem como uma marca docente positiva, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

5) ‘O isolamento docente’\* (três citações – Professores: 2; 3 e 4). Relativamente a esse fato, mencionamos Würdig (1999) que alerta que a estrutura e a rotina das escolas parecem provocar o isolamento dos professores e consequentemente, o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogo e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. E, nesse sentido, Krug *et al.* (2016) destacam que o isolamento profissional faz parte da cultura da EF Escolar. Diante desse contexto, Krug (2019a, p.6) aponta que “[...] o isolamento profissional docente [...]” é uma das dificuldades encontrada na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Assim, segundo Krug *et al.* (2017a, p.19), “[o] isolamento docente [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional, percebido pelos professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, ainda Krug *et al.* (2017a, p.19) destacam que o isolamento docente “[...] interfere negativamente na prática pedagógica [...]” de professores de EF iniciantes na EB. Frente a esse cenário, Krug *et al.* (2019a, p.27) ressaltam que “[...] compreender as causas e consequências do isolamento docente [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, podemos inferir que o isolamento docente, ao ser uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica, um desafio do cotidiano educacional, que interfere negativamente na prática pedagógica, sendo, portanto, uma necessidade formativa docente, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

6) ‘A aprendizagem dos alunos’\*\* (três citações – Professores: 2; 3 e 5). Esse fato pode ser fundamentado por Pimenta e Lima (2004) que salientam que a essência da docência é a aprendizagem discente. Assim sendo, Telles *et al.* (2015, p.6) destacam que “[...] saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2019b, p.16) que dizem que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos fatores indicadores de satisfação profissional, nas percepções de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Além disso, Krug; Krug e Conceição (2013) apontam que a aprendizagem dos alunos é um dos melhores momentos da fase de entrada na carreira de professores de EF da EB. Frente a esse cenário, Krug *et al.* (2017b, p.61) manifestam que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, podemos inferir que a aprendizagem dos alunos, ao ser a essência da docência, portanto um dos saberes necessários ao bom professor, que causa satisfação profissional, provocando um dos melhores momentos da carreira, tornando-se uma marca docente positiva, com certeza, pode passar a tornar-se um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

7) ‘A insegurança na docência’\* (duas citações – Professores: 1 e 4). Em referência a esse fato nos reportamos a Tani (1992) que afirmam que o professor de EF em geral manifesta insegurança no enfrentamento das dificuldades que surgem no exercício de suas atividades profissionais e isto é devido aos poucos conhecimentos do mesmo. Esse fato é confirmado por Krug (2019a, p.6) que coloca que “[...] a insegurança na docência [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB, mas também é para os professores de EF da EB em geral (KRUG; KRUG; TELLES, 2019). Nesse sentido, conforme Krug *et al.* (2017b, p.65), “[...] a insegurança do professor na docência [...]” é uma das marcas docentes negativas, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Nesse cenário, Telles *et al.* (2015, p.8) ressaltam que “[...] saber ser seguro [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Dessa forma, podemos inferir que a insegurança na docência ao ser uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica, portanto, uma marca docente negativa, sendo assim, um dos saberes necessários ao bom professor, com certeza, pode se tornar um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

8) ‘A desvalorização da Educação Física na escola’\* (uma citação – Professor: 1). No direcionamento desse fato, nos dirigimos a Krug; Krug e Telles (2017a, p.31) que apontam que uma das percepções de professores de EF da EB sobre a profissão professor de EF é a de que é uma “[...] profissão desvalorizada [...]”. Já Marques *et al.* (2015) dizem que a desvalorização da EF na escola pode ser considerada um forte empecilho ao trabalho docente. Assim, segundo Krug *et al.* (2019c, p.229), “[...] a desvalorização profissional [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano escolar, nas percepções de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Assim sendo, Krug *et al.* (2017a, p.22) salientam que “[...] a desvalorização da EF” é um dos desafios do cotidiano educacional, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB. Nesse cenário, ainda Krug *et al.* (2017a, p.22) destacam que “a desvalorização da EF interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB”. Nesse sentido, Krug (2008) coloca que a desvalorização da EF na escola afeta o clima de trabalho dos professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que a desvalorização da EF na escola ao ser um empecilho ao trabalho docente, uma dificuldade pedagógica e um desafio no cotidiano educacional que interfere negativamente na prática pedagógica, afetando o clima de trabalho, com certeza, pode passar a se tornar um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

9) ‘O choque com a realidade escolar’\* (uma citação – Professor: 1). Referentemente a esse fato, indicamos Onofre e Fialho (1995) que falam que choque com a realidade é uma expressão utilizada para se referir à situação pela qual passam os professores no seu primeiro contato com a docência, quando as dificuldades vividas assumem uma dimensão assustadora, isto é, ocorre um distanciamento entre o ideal teórico e a realidade cotidiana. Nesse sentido, Krug (2019a, p.5) e Krug *et al.* (2019c, p.230) destacam que “[...] [o] choque com a realidade escolar [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug; Krug e Ilha (2013) alertam que a maioria dos professores de EF iniciantes na docência na EB manifesta o choque com a realidade escolar. Entretanto, Quadros *et al.* (2015, p.37) compreendem que “[...] o choque com o real é uma fase comum e necessária para o professor iniciante identificar e viver todos os sentimentos que permeiam a sua prática educativa, e, a partir dos saberes docentes, qualificar a sua prática”. Dessa forma, podemos inferir que o choque com a realidade escolar, ao ser um distanciamento entre o ideal teórico e a realidade cotidiana, passa a ser uma dificuldade encontrada na prática pedagógica que se torna assustadora, que, com certeza, pode passar a se tornar um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB;

10) ‘O convívio na escola’\*\* (uma citação – Professor: 4). Na direção desse fato, nos apoiamos em Quadros *et al.* (2015) que colocam que as interações vivenciadas pelos professores no ambiente de trabalho possuem papel fundamental no surgimento de sentimentos que podem ou não afetar o desempenho frente aos alunos. Nesse sentido, citamos Silva e Krug (2004) que destacam que o convívio na escola é uma das essências do sentimento de satisfação dos professores de EF na EB em geral. Também, para Krug *et al.* (2019b, p.16), “[...] o convívio na escola [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional, nas percepções de professores de EF da EB, na fase de entrada na carreira. Nesse cenário, Krug *et al.* (2017b, p.62) apontam que o “[...] convívio na escola [...]” é uma das marcas docentes positivas, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, podemos inferir que o convívio na escola ao ser uma das essências do sentimento de satisfação profissional e uma das marcas docentes positivas, pode passar a se tornar um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB; e,

11) ‘O reconhecimento de seu trabalho profissional’\*\* (uma citação – Professor: 4). Nesse fato, lembramos Barreto (2007) que salienta que o reconhecimento pelo trabalho muito contribui para a satisfação e realização do professor, funcionando como elemento impulsionador da motivação para desenvolver um bom trabalho. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b, p.16) confirmam esse fato ao afirmarem que “[...] o reconhecimento de seu trabalho profissional [...]” é um dos fatores indicadores de satisfação profissional, nas percepções de professores de EF na EB na fase de entrada na carreira docente. Frente a esse cenário, Krug *et al.* (2017b, p.62) colocam que “[...] o reconhecimento do seu trabalho profissional [...]” é uma das marcas docentes positivas, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB. Já Krug; Krug e Telles (2018, p.296) destacam que “[...] o reconhecimento do seu trabalho profissional [...]” é um dos motivos dos encantos com a profissão docente, nas percepções de professores de EF da EB em geral. Dessa forma, podemos inferir que o reconhecimento de seu trabalho profissional ao ser uma satisfação profissional, uma marca docente positiva e um dos motivos de encantamento com a profissão docente, pode passar a se tornar um fato marcante ocorrido na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estes foram os fatos marcantes ocorridos na fase de entrada na carreira docente, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Entretanto, convém destacarmos que estes fatos marcantes do início da docência, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, possuem certa semelhança com o estudo de Krug (2010) intitulado ‘Os fatos marcantes do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM’ que constataram uma lista de nove fatos marcantes por ocasião do estágio docente. Foram eles: 1) a boa afetividade com os alunos; 2) a indisciplina dos alunos; 3) a contribuição com o aprendizado dos alunos; 4) a influência na futura profissão do aluno; 5) a decepção com os alunos; 6) o choque com a realidade escolar; 7) a estratégia de ensino radical utilizada; 8) a insegurança na docência; e, 9) a contribuição para a vida dos alunos (os itens: 1; 2; 3; 6 e 8 são comuns nos dois estudos). Essa semelhança pode ser causada pela proximidade temporal entre o(s) estágio(s) na formação inicial e a entrada na carreira docente. Para Farias *et al.* (2016, p.205), a proximidade da fase de entrada na carreira docente com a fase de formação universitária “[...] faz com que os professores (iniciantes) carreguem consigo suas experimentações e suas aprendizagens, construídas por meio de observações, de microexperiências de formação e dos estágios”.

Ao elaborarmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, relativamente aos fatos marcantes ocorridos na fase de entrada na carreira docente, constatamos que estes ‘oscilaram entre negatividades\* e positividades\*\* da prática pedagógica’ dos mesmos.

Neste sentido, esclarecemos que negatividade, para este estudo, são os acontecimentos, fatos, ações que podem ser considerados menos adequados para que a prática pedagógica do professor possa obter o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Já positividade são os acontecimentos, fatos, ações que podem ser considerados mais adequados para que a prática pedagógica do professor possa obter o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Devido a essas definições, tornou-se necessário citarmos Luft (2000) que diz que sucesso é um bom êxito, resultado feliz.

Desta forma, caracterizamos como negatividades\* da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB estudados, os seguintes fatos marcantes: 1) ‘as condições de trabalho difíceis/precárias’ (cinco citações); 2) ‘a indisciplina dos alunos’ (quatro citações); 3) ‘a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’ (três citações); 5) ‘o isolamento docente’ (três citações); 7) ‘a insegurança docente’ (duas citações); 8) ‘a desvalorização da EF na escola’ (uma citação); e, 9) ‘o choque com a realidade escolar’ (uma citação). Já como positividades\*\* da prática pedagógica foram caracterizadas os seguintes fatos marcantes: 4) ‘a boa relação com os alunos’ (três citações); 6) ‘a aprendizagem dos alunos’ (três citações); 10) ‘o convívio na escola’ (uma citação); e, 11) ‘o reconhecimento do seu trabalho profissional’ (uma citação).

Assim, destacamos que ‘foi maior o número de fatos marcantes caracterizados como negatividades (sete itens diferentes: 1; 2; 3; 5; 7; 8 e 9) do que os caracterizados como positividades (quatro itens diferentes: 4; 6; 10 e 11)’. Já quanto ao ‘número de citações de fatos marcantes caracterizados como negatividades (dezenove citações no total) foi bem superior aos caracterizados como positividades (oito citações)’.

A partir destas constatações podemos inferir que:

a) quando o fato marcante foi caracterizado como negatividade da prática pedagógica do professor de EF iniciante na EB, este está ligado ao insucesso pedagógico do mesmo em sua atuação docente e que esta situação leva conseqüentemente ao surgimento de um sentimento de insatisfação pelo professor de EF iniciante na EB para com a sua atuação pedagógica, advindo assim, outro sentimento que é o de frustração com o que está fazendo, o que acarreta uma menor motivação (ou maior desmotivação) para o aprender a ser professor e confirmar o ser professor de EF na escola. Esse fato está em consonância com o dito por Cavaco (1995) de que as condições iniciais da profissão de professor são, em geral, de insegurança, de instabilidade, de sobrevivência. Acrescenta que estas condições tornam-se geradoras de ansiedade e multiplicadoras de receios e desconfianças, opondo-se às necessidades reais de um desenvolvimento profissional harmonioso. Essa situação representa, segundo Krug (2020a), o estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira docente, pois essa

[...] é complexa porque está caracterizada pelo choque com a realidade escolar que envolve as dificuldades da prática docente, as quais despertam sentimentos negativos, tais como, a insatisfação profissional que conduz ao desencanto profissional, que pode originar o insucesso pedagógico, provocando a eclosão de crise ou crises, ocorrendo, então, os piores momentos na docência, que podem agudizar uma ruptura profissional, traduzida pelo absentismo ou no abandono da profissão. Assim, é fundamental sobreviver a este estágio para confirmar o ser professor de... EF na EB e para isto é necessário compreender como se desenvolve o estágio de sobrevivência na fase de entrada na carreira docente (KRUG, 2020a, p.9);

b) quando o fato marcante foi caracterizado como positividade da prática pedagógica do professor de EF iniciante na EB, este está ligado ao sucesso pedagógico do mesmo em sua atuação docente e que esta situação leva conseqüentemente ao surgimento de um sentimento de satisfação pelo professor de EF iniciante na EB para com a sua atuação pedagógica, advindo assim, outro sentimento que é o de gratificação com o que está fazendo, o que acarreta uma maior motivação para o aprender a ser professor e confirmar o ser professor de EF na escola. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug (2006) que diz que o entusiasmo profissional sentido pelos professores de EF iniciantes na EB é um propulsor da decisão de confirmação pela carreira docente, isto é, ser professor. As explicações desta decisão, “[...] estão ligadas às experiências positivas e prazerosas que passam os professores iniciantes durante a sua docência na escola [...]” (BERNARDI *et al.*, 2009). Nesse sentido, lembramos Huberman (1995) que destaca que o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente se caracteriza pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega num determinado corpo profissional).

### **As considerações finais**

Pela análise das informações obtidas concluímos que foi possível ‘identificar vários (onze) fatos marcantes do início da docência’, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram eles: as condições de trabalho difíceis/precárias; a indisciplina dos alunos; a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas; a boa relação com os alunos; o isolamento docente; a aprendizagem dos alunos; a insegurança na docência; a desvalorização da EF na escola; o choque com a realidade escolar; o convívio na escola; e, o reconhecimento do seu trabalho profissional.

Também foi possível concluir que os fatos marcantes, ocorridos na fase de entrada na carreira docente ‘oscilaram entre negatividades e positivities’ da prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB estudados e que ‘as negatividades foram em maior número e citações do que as positivities’. Nesse sentido, inferimos que, possivelmente, ‘as negatividades estão ligadas ao estágio de sobrevivência e as positivities estão ligadas ao estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente’. Dessa forma, ainda podemos inferir que as experiências pelas quais os professores de EF da EB passam no início da docência, nas suas atuações como professores de EF Escolar, representadas pelos ‘fatos marcantes’ da fase de entrada na carreira docente, podem ser fundamentais para que confirmem ou não a continuação de serem professores na escola, pois, segundo Krug (2006), é no estágio de sobrevivência (caracterizado neste estudo pelas negatividades) que acontecem os abandonos da profissão pelos professores que não conseguem superar o choque com a realidade escolar, sendo bem significativa a parcela dos professores iniciantes que desistem da escola, isto é, abandonam a carreira docente.

Entretanto, lembramos que Huberman (1995) afirma que as fases da carreira docente não são lineares, pois o estágio de sobrevivência e o estágio de descoberta na fase de entrada na carreira são vividos conjuntamente, sendo que o estágio de descoberta contribui para o professor suportar o estágio de sobrevivência e seguir na carreira. Nesse contexto, para Ilha e Krug (2016, p.187),

[n]o tocante deste “suportar” é que se pode sinalizar um importante aspecto que não tem sido valorizado pelas políticas educacionais, ou seja, o professor iniciante dificilmente contará com algum tipo de apoio, [...], no ingresso de sua carreira. Inclusive, em algumas situações, a própria escola e os colegas de trabalho não oferecem suporte pedagógico ao docente em início de carreira.

Assim sendo, os próprios professores iniciantes têm que se responsabilizar individualmente por esse processo de sobrevivência (ILHA; KRUG, 2016).

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que este estudo fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores de EF iniciantes na EB em específico e que, seus achados não podem ser generalizados e, sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência.

### Referências

- AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- BARRETO, M. da A. **Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2007.
- BERNARDI, A.P. et al. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria (RS): a fase de entrada na carreira docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVIII., 2009, Salvador. **Anais**, Salvador: CBCE, 2009.
- CANFIELD, M. de S. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: ESEF/UFPel, 1995.
- CAVACO, M.H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FARIAS, G.O. et al. A identidade profissional de professores de Educação Física no início da carreira. In: CONCEIÇÃO, V.J.S. da; FRASSON, J.S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- FELDKERCHER, N.; ILHA, F.R. da S. O professor iniciante na Educação Física Escolar: inserção profissional, desafios e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v.14, n.37, p.135-153, 2019.
- GAMBOA, S.S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. S. Paulo: Cortez, 1995.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V.J.S. da; FRASSON, J.S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- KRUG, H.N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, n.4, p.70-79, nov. 2006.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.122, p.1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N. Os fatos marcantes do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.14, n.142, p.1-15, mar. 2010.
- KRUG, H.N. Comparação das dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado e professores iniciantes na Ed. Básica. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, nov. 2017.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre as dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, p.1-10, set. 2019a.
- KRUG, H.N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, jul. 2019b.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Ed. Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, jan. 2020a.

- KRUG, H.N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, p.1-12, mar. 2020b.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, p.1-20, nov. 2019.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V.J.S. da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, v.4, n.10, p.109-133, 2013.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F.R. da S. Professores iniciantes de Ed. Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Revista Quaestio**, v.15, n.2, p.315-337, 2013.
- KRUG, H.N.; KRUG, M.M.; TELLES, C. Os sentimentos expressos pelos professores de Educação Física da Educação Básica frente às dificuldades da prática pedagógica. **Revista Biomotriz**, v.13, n.2, p.49-68, jun. 2019.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Textura-ULBRA**, v.20, n.44, p.289-306, set./dez. 2018.
- KRUG, H.N. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, v.25, n.1, p.61-77, jan./jun. 2016.
- KRUG, H.N. et al. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Ed. Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, v.19, n.2, p.14-28, 2017a.
- KRUG, H.N. et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, v.10, n.1, p.56-72, jan./jun. 2017b.
- KRUG, H.N. et al. As contribuições da formação inicial para a prática docente na percepção de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, a.13, n.33, v.02, p.104-109, 2017c.
- KRUG, H.N. et al. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, a.15, n.38, v.04, p.23-31, 2019a.
- KRUG, H.N. et al. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, a.15, n.38, v.04, p.13-22, 2019b.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes – Revista de Educação**, v.7, n.13, p.233-246, jan./jun. 2019c.
- KRUG, H.N. et al. Os piores e os melhores momentos no início da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, a.16, n.42, v.4, p.15-24, out. 2020.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARIANO, A.L.S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais**, Caxambu, 2016.
- MARQUES, M.N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Revista Roteiro**, v.40, n.1, p.187-206, 2015.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.) **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- ONOFRE, M.S.; FIALHO, M. Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores estagiários. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 1995, Coimbra. **Anais**, Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M. do S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M.E.D.A. de. Facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v.3, n.6, p.3-15, jul./dez. 2018.



- QUADROS, Z. de F. et al. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Revista Educação & Linguagem**, v.18, n.1, p.21-40, jan./jun. 2015.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos de bem e mal-estar docente dos professores de Educação Física escolar no ensino fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, n.2, p.38-49, nov. 2004.
- SODRÉ, D.O.R.; SILVA, J.R. da; SANTOS, Q.D. de O. Aprender a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades do trabalho pedagógico no cotidiano da escola. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, 2017, Campinas. **Anais – Redestrado**, Campinas, 2017.
- TANI, G. Estudo do comportamento motor, Educação Física Escolar e preparação profissional em Educação Física. **Rev. Paul. de Educação Física**, v.6, n.1-2, 1992.
- TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, p.1-14, mar. 2015.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais** – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- WÜRDIG, R.C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L.F.; MENDEZ, V. (Orgs.). **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física**. Coletânea de textos e resumos. Pelotas: UFPel, 1999.