

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 44

Ano 17

**Volume Especial
Educação Física
Hugo Norberto Krug (org.)**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2021

2021

2021

2021

Niterói – RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº44 – vol.esp. – Educação Física – 72p. (junho – 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
Andre 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	Gabriela Brum de Deus et al - A metodologia da problematização em uma prática educativa de Educação Física escolar durante a Pandemia da COVID-19	04
02	Hugo Norberto Krug – As causas da indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física da educação básica nas percepções da comunidade escolar	11
03	Hugo Norberto Krug – Avaliando a Educação Física escolar: os aspectos positivos e negativos	28
04	Hugo Norberto Krug – Caracterização da infra-estrutura da escola para a prática da Educação Física na educação básica na percepção da gestão escolar	38
05	Hugo Norberto Krug – Expectativas e realizações de professores de Educação Física no início da docência na educação básica	50
06	Hugo Norberto Krug e Marília de Rosso Krug – Os motivos do bem e mal-estar docente de professores de Educação Física da educação básica em diferentes fases da carreira	62

A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO EM UMA PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Gabriela Brum de Deus¹
Haury Temp²
Renato Xavier Coutinho³

Resumo

O estudo objetivou analisar uma prática pedagógica, desenvolvida nas aulas remotas de Educação Física, com a utilização da metodologia da problematização e do Arco de Maguerez, tendo como tema o Perfil do Estilo de Vida durante a pandemia da COVID-19. Participaram deste estudo descritivo três professores de Educação Física e 612 estudantes do Ensino Médio Integrado. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa um questionário sobre os dados pessoais e outro sobre o Perfil do Estilo de Vida Individual. Após a análise estatística e de conteúdo, identificou-se impactos negativos do isolamento social, principalmente, nos componentes nutrição e atividade física.

Palavras-chave: Estilo de vida. Estudantes. COVID-19.

Abstract

The study aimed to analyze a pedagogical practice, developed in remote Physical Education classes, using the problematization methodology and the Arco de Maguerez, with the theme of the Lifestyle Profile during the COVID-19 pandemic. Three Physical Education teachers and 612 Integrated High School students participated in this descriptive study. A questionnaire on personal data and another on the Individual Lifestyle Profile were used as research instruments. After statistical and content analysis, negative impacts of social isolation were identified, mainly in the nutrition and physical activity components.

Keywords: Estilo de vida. Estudantes. COVID-19.

Introdução

A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) que teve início na China entre os anos de 2019 e 2020, não demorou a se espalhar e infectar os demais países do mundo (OLIVEIRA, 2020). Na tentativa de minimizar o contágio, governantes e autoridades sanitárias da grande maioria dos países propôs de forma imediata o isolamento social. Diversos setores nas mais diversas áreas tiveram suas atividades paralisadas ou reorganizadas com restrições, sob o olhar atento dos órgãos de saúde. Aeroportos, fronteiras, estabelecimentos da indústria e comércio, escolas e universidades tiveram que se adaptar a essa nova realidade.

Diante deste cenário, a alternativa encontrada pelas escolas e universidades (públicas e privadas) do Brasil, foi aderir a um novo formato de ensino, o chamado Ensino Remoto. As aulas que antes eram presenciais e que envolviam a aproximação de muitas pessoas passaram a ser desenvolvidas pela *web* utilizando ferramentas digitais de domínio das instituições de ensino; as aulas passaram a ser ministradas de forma síncrona e assíncrona; o envio e recebimento das atividades

¹ Licenciada em Educação Física – UNICRUZ. Mestranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - UFSM

² Licenciatura plena em Educação Física (UFSM). Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM). Professor de Educação Física do Instituto Federal Farroupilha - campus São Vicente do Sul.

³ Licenciatura plena em Educação Física (UFSM). Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM). Professor de Educação Física do Instituto Federal Farroupilha - campus São Vicente do Sul.

escolares e métodos de avaliar o ensino e a aprendizagem também foram alterados. Mais do que nunca, a tecnologia passou a estar presente diariamente na vida dos educadores e educadoras.

Não houve apenas adequação aos conteúdos e às novas ferramentas de ensino, houve também a necessidade de inovação nas estratégias metodológicas a serem utilizadas no processo de aprendizagem dos alunos, que não se encontram mais fisicamente na escola. Neste sentido, destaca-se o uso das metodologias ativas, em especial a metodologia da problematização (MP), por permitir um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, significativo, com o desenvolvimento da autonomia, a articulação entre os aspectos teóricos e práticos e a possibilidade de resolver problemas relacionados a temas da sociedade, a partir da elaboração de hipóteses (COPETTI et al., 2015; RODRIGUES; CASTRO; BESSA, 2019; COLOMBO; BERBEL, 2007).

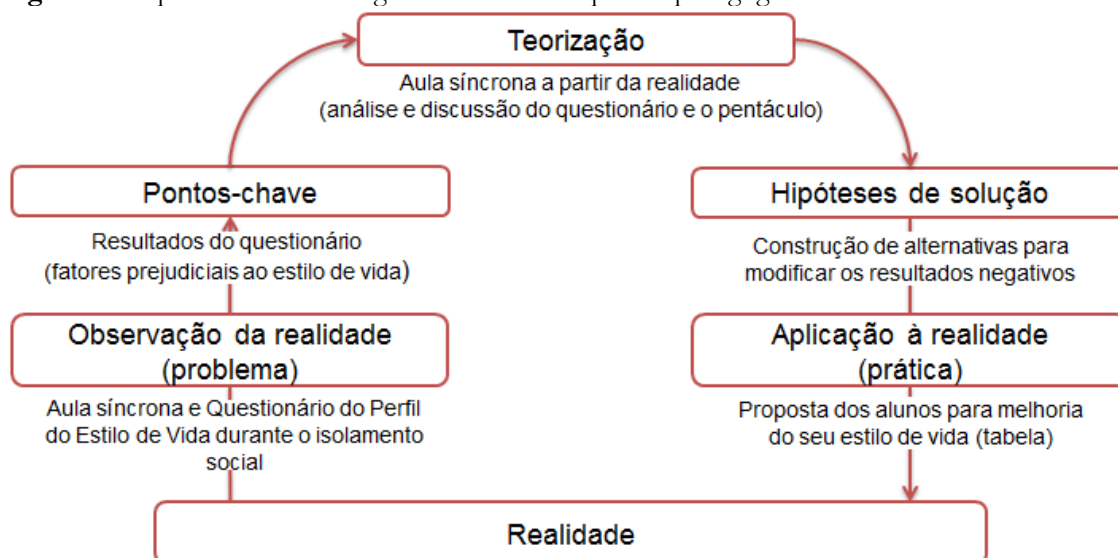
Nesta perspectiva, o estudo teve como objetivo analisar uma prática educativa, desenvolvida nas aulas remotas de educação física, a partir de uma prática pedagógica contextualizada com a utilização da MP e do Arco de Magueréz, tendo como tema o Perfil do Estilo de Vida durante a pandemia da COVID-19.

Procedimentos metodológicos

Participaram deste estudo descritivo três professores de Educação Física e os estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) de um Instituto Federal localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul, com acesso à internet.

A prática pedagógica contextualizada foi desenvolvida a partir da MP com a utilização do Arco de Magueréz. Segundo Berbel (1998) a MP deve ser utilizada quando os temas estão associados com a vida em sociedade e o problema referente ao tema, parte de uma realidade e é finalizado nesta mesma realidade. Ao utilizar o Arco de Magueréz na MP, os participantes desenvolvem saberes, habilidades reflexivas e criativas (COLOMBO; BERBEL, 2007). O Arco de Magueréz apresenta cinco etapas, que foram utilizadas no desenvolvimento da prática pedagógica: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipótese de solução e aplicação da realidade (Figura 1).

Figura 1: Etapas do Arco de Magueréz utilizada na prática pedagógica.



Fonte: Adaptação do Arco de Magueréz.

Na *observação da realidade* levou-se em consideração o período do isolamento social e suas implicações no estilo de vida dos estudantes. Partindo desta realidade, originou-se o seguinte problema: como os estudantes estão administrando seu estilo de vida durante o isolamento social?

Neste sentido, a prática pedagógica iniciou com uma aula síncrona pela plataforma *Google Meet*, onde os três professores de Educação Física da instituição explanaram sobre o estilo de vida, conceitos, componentes, importância e os efeitos do isolamento social no estilo de vida dos estudantes. Ao todo foram três aulas síncronas, uma para cada ano do EMI.

Para finalizar a aula, os estudantes receberam um link para responder um questionário (via *Google Forms*) com perguntas fechadas envolvendo dados pessoais como: gênero, idade, curso técnico integrado ao ensino médio e ano escolar. Na sequência, responderam o questionário do Perfil do Estilo de Vida Individual que é dividido em cinco componentes: nutrição, atividade física, comportamento preventivo, relacionamento social e controle do stress. As perguntas fechadas envolveram quinze questões objetivas, três para cada componente, com uma escala de valores numéricos de 0 (zero) a 3, onde 0 indica que a afirmação absolutamente não faz parte do estilo de vida; 1 às vezes está presente no estilo de vida; 2 quase sempre está presente no estilo de vida; e 3 sempre está presente no dia a dia e faz parte do estilo de vida. O valor de cada pergunta refere-se ao valor de itens assinalados, ou seja, se o estudante assinalou 0 (zero), a resposta vale zero pontos, seguindo a valoração: 1 = um ponto, 2 = dois pontos e 3 = três pontos. Com o questionário respondido, calculou-se a média de cada componente classificando-o em índice negativo - de 0 a 1,99 pontos; ou positivo - de 2 a 3 pontos (NAHAS; DE BARROS; FRANCALACCI, 2000).

Na etapa dos *pontos-chave* buscou-se identificar aspectos prejudiciais ao estilo de vida, tendo como base as respostas do questionário. Assim, os comportamentos negativos receberam destaque, como por exemplo, a alta ingestão de alimentos gorduras, a importância de tomar café da manhã, a prática regular de exercícios físicos, a falta de conhecimento e controle da pressão arterial e dos níveis de colesterol e a necessidade de não se alterar em discussões.

Na *teorização*, os pontos-chave foram analisados por meio de gráficos e discutidos na segunda aula síncrona, buscando compreender, a partir de respostas mais elaboradas, os principais motivos que ocasionaram um estilo de vida não saudável.

Para finalizar a aula, utilizou-se o Pentágulo do Bem-Estar (de cada ano e de cada curso técnico). O Pentágulo é uma demonstração gráfica que facilita a visualização dos componentes do Perfil do Estilo de Vida. Os estudantes foram orientados a pintar o seu pentágulo de acordo com as respostas do questionário e utilizar uma cor para cada componente. Assim, se o estudante respondeu 0 (zero) - nenhuma parte foi pintada; 1 - apenas a parte mais interna foi pintada; 2 - parte interna e do meio foram pintadas; e 3 - a parte interna, do meio e externa foram pintadas. Ressalta-se que quanto mais preenchido (colorido) estiver o pentágulo, melhor está o estilo de vida (NAHAS; DE BARROS; FRANCALACCI, 2000). Para finalizar a aulas, os professores também apresentaram e explicaram a última atividade referente ao preenchimento de uma tabela.

Na quarta etapa da MP, *hipóteses de solução*, analisou-se as médias dos cinco componentes do estilo de vida, resultantes das respostas dos participantes divididos por ano e curso. Em seguida, os estudantes foram estimulados a refletir sobre a condição atual do seu estilo de vida no período de isolamento social, baseado tanto nos escores individuais como do grupo a que pertenciam, elaborando hipóteses para manter ou melhorar os escores de cada componente.

Na direção de completar o ciclo da problematização, etapa da *aplicação à realidade*, e ao mesmo tempo não esgotando as discussões acerca do tema, os estudantes elaboraram propostas para modificar seu estilo de vida nos componentes onde seu comportamento atual indicou uma

vida não saudável, ou ainda, a manutenção de seus hábitos quando identificados como adequados a um estilo de vida saudável.

Para analisar e interpretar os dados da tabela foi utilizada a análise de conteúdo, considerando suas três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011) e a análise estatística para as perguntas dos questionários.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do Instituto Federal Farroupilha e foi aprovada conforme o parecer nº: 91035118.8.0000.5574.

Resultados e discussões

Participaram da prática pedagógica 621 estudantes do 1º ao 3º ano do EMI, sendo 333 (53,6%) do gênero feminino e 288 (46,4%) do gênero masculino, com idade média de 16 anos.

A Tabela 1 apresenta a média da pontuação de cada componente do Perfil do Estilo de Vida considerando o grupo total de participantes.

Tabela 1: Média da pontuação dos componentes do estilo de vida.

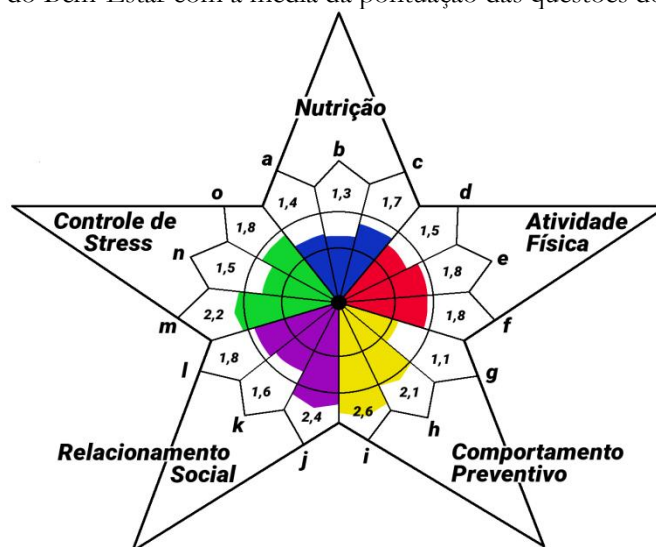
Componentes	Média Pontuação
Nutrição	1,5
Atividade Física	1,7
Comportamento Preventivo	2,0
Relacionamento Social	1,9
Controle do stress	1,8

Fonte: Autoria própria.

Analisando os resultados expostos na tabela 1, é possível observar que os níveis mais baixos do estilo de vida dos estudantes estão relacionados aos componentes Nutrição e Atividade Física. Bezerra et al. (2020), em uma pesquisa semelhante realizada em todos os estados do Brasil, evidenciaram resultados semelhantes, em que 60% dos respondentes indicaram que não praticavam atividades físicas durante a pandemia da COVID-19. Diante dos resultados, podemos inferir que o isolamento social está dificultando a prática de atividade física da população, inclusive dos estudantes da educação básica, sendo necessário certo cuidado, pois a inatividade física durante o período de quarentena pode contribuir para o desenvolvimento da ansiedade e depressão (MARTINEZ et al., 2020). Da mesma forma, a falta de atividade física em conjunto com uma alimentação imprópria são fatores de risco na prevalência do sobrepeso/obesidade (BARBALHO et al., 2020).

Assim, para problematizar e contextualizar os resultados do questionário, na segunda aula síncrona, utilizou-se a representação visual do Estilo de Vida (Figura 2) caracterizado pelo Pentáculo do Bem-Estar.

Figura 2: Pentáculo do Bem-Estar com a média da pontuação das questões do estilo de vida.



Fonte: Autoria própria

Esse recurso possibilitou um espaço de discussão nas aulas síncronas de Educação Física ao destacar o comportamento de risco adotado por alguns participantes, como também a importância da adoção de um estilo de vida saudável nos diferentes componentes analisados. Esse espaço, de discussão e também de motivação, é importante para que os hábitos saudáveis prevaleçam no decorrer da vida adulta (DUARTE; BRITO-JÚNIOR; BANDEIRA, 2019) e durante o período de isolamento social.

Conforme Farias et al. (2016) a adolescência é um período de transição, de mudanças, incertezas e da construção da personalidade. Nesse sentido, é fundamental que a disciplina de Educação Física, crie espaços de discussão sobre a saúde, com a finalidade de conscientizar os adolescentes dos impactos de um de um estilo de vida inadequado. De acordo com o Ministério da Saúde (2019) três em cada cem mortes no Brasil podem ter influência do sedentarismo, que é resultado da má alimentação e da falta de atividade física - justamente os dois componentes com menores médias nos participantes deste estudo.

A partir da MP os alunos foram estimulados a refletir sobre seu estilo de vida, partindo desde a compreensão dos conceitos do Pentágono do Bem-Estar, sua influência e aplicação na vida diária das pessoas, como também encontrar possibilidades para melhorar os índices inadequados. As alternativas elencadas para cada componente podem ser observadas tabela 2, a partir de alguns relatos dos estudantes:

Tabela 2: Alternativas encontradas pelos estudantes para melhorar seu estilo de vida.

Componentes	Relatos
Nutrição	[...] inserir frutas e verduras na nutrição diária, e por fim, evitar o máximo de comidas gordurosas e não saudáveis (EML_3AGRO).
Atividade Física	Para melhorar minha saúde e minha disposição, devo reservar um tempo durante a semana (1h por dia) e me dedicar mais as atividades físicas como treinos em casa e caminhada/corrida ao ar livre (EFV_3ADM).
Comportamento Preventivo	Prevenção é algo fundamental para viver bem e algo muito importante, quando não se quer ter surpresas com a saúde, então tento cuidar regularmente (EMG_2MSI).
Relacionamento	Amizades, e boas companhias sempre fazem bem para o nosso “estado de

social	espírito”, por isso é necessário sempre cultivá-las, seja conversando ou ajudando os próximos (EFV_2ALIM).
Controle do stress	Devo melhorar minha postura diante de discussões para evitar maiores problemas e para manter minha saúde mental em bom estado (EFV_3ADM).

Fonte: Autoria própria

Conforme os relatos, a MP com o Arco de Magueréz permitiu uma autorreflexão e instigou os estudantes a buscar alternativas para melhorar seu estilo de vida durante o isolamento social. Copetti et al. (2015) ressaltam que, promover um espaço de discussão e reflexão sobre a realidade dos estudantes, é importante para modificar os seus hábitos e desenvolver o pensamento crítico sobre os aspectos da saúde.

Oliveira et al. (2020), sinalizam que o fechamento das escolas e a falta de contato com amigos e colegas, que antes da pandemia eram diários, agora estão restritos e diante desta restrição ou inexistência os adolescentes apresentam dificuldade para controlar o stress, tornam-se agitados/indisciplinados e tendem a aumentar o uso das tecnologias digitais. Diante deste comportamento, os pais e responsáveis podem tentar ajudar, conversando e explicando a necessidade das medidas de distanciamento social, porém nem todos estão preparados (OLIVEIRA, 2020). Por este motivo, destaca-se a relevância da adoção de práticas pedagógicas contextualizadas pelos professores de Educação Física, frente ao período remoto, para contribuir com a saúde dos estudantes, além de instigar a reflexão sobre as consequências do isolamento social no seu estilo de vida.

Conclusão

Diante das reflexões apresentadas, verificamos que a MP na prática pedagógica do Ensino Remoto nas aulas da Educação Física escolar, em meio a Pandemia da COVID-19 foi adequada, pois foi possível perceber a apropriação de novos conhecimentos por parte dos estudantes, visto que além de identificar e discutir sobre os elementos que constituem um estilo de vida saudável para o ser humano e a influência impactante do isolamento social causado pela pandemia, suscitou-se uma compreensão mais detalhada e contextualizada dos componentes do estilo de vida tanto individual como em grupo.

Com relação aos reflexos do isolamento social, pode-se inferir que a pandemia causou impacto no modo de viver dos estudantes do EMI. Se por um lado, os componentes do Perfil do Estilo de Vida representados pelo Relacionamento Social; Controle do Stress e Comportamento Preventivo foram os menos impactados pela pandemia, por outro lado, os componentes Nutrição e Atividade Física mostraram ser os que mais sofreram desajustes devido à dificuldade dos jovens em adequar sua alimentação a rotina diária com menor gasto energético, caracterizada em parte pela inatividade física causada pelo isolamento restrito ao ambiente domiciliar ou pela mudança das atividades escolares baseadas no ensino remoto.

Quanto à utilização da MP com o Arco de Magueréz no EMI, e em especial na Educação Física, ressalta-se o potencial desta metodologia não apenas em tempos de COVID-19, mas também no pós-pandemia. Para tanto, exige certo desafio e abertura dos professores na adesão as metodologias ativas. Assim, cabe aos docentes refletir sobre os problemas sociais que fazem parte da realidade dos estudantes, encontrar caminhos para contextualizá-los e, então, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e com a formação integral dos estudantes.

Referências

- BARBALHO, E. V. et al., Influência do consumo alimentar e da prática de atividade física na prevalência do sobrepeso/obesidade em adolescentes escolares, **Cad. Saúde Colet**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 12-23, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERBEL, N. N.: “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.2, n.2, p. 139-154, 1998.
- BEZERRA, A. C. V. et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. supl. 1, p. 2411-2421, 2020.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Saúde e Vigilância Sanitária. **Três em cada cem mortes no país podem ter influência do sedentarismo**. Brasília. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2019/04/tres-em-cada-cem-mortes-no-pais-podem-ter-influencia-do-sedentarismo>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.28, n.2, p. 121-146, 2007.
- COPETTI, J., et al. Prevenção de doenças e agravos não transmissíveis como tema gerador para abordagem da saúde na escola. In: COPETTI, J.; FOLMER, V. **Educação e saúde no contexto escolar**. Uruguaiana: Universidade Federal do Pampa, 2015, p. 159-187.
- DUARTE, M. L. C.; BRITO-JÚNIOR, F. E.; BANDEIRA, P. F. R. Avaliação do estilo de vida individual de adolescentes escolares. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 22-31, 2019.
- MARTINEZ, E. Z. et al. Physical activity in periods of social distancing due to COVID-19: a cross-sectional survey. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. supl. 2, p. 4257-4168, 2020.
- NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. O pentáculo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2000.
- OLIVEIRA, V. H. N. “O antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 19-25, 2020.
- OLIVEIRA, W. A. et al. Saúde do adolescente e COVID-19, **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 8, p. 1-14, 2020.
- RODRIGUES, J. G.; CASTRO, E. A. S.; BESSA, S. Aplicação da metodologia da problematização na disciplina de diversidade, cidadania e direitos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 14528-14542, 2019.

AS CAUSAS DA INDISCIPLINA DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

Hugo Norberto Krug⁴

Resumo

O estudo objetivou analisar as percepções da comunidade escolar de uma escola da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as causas da indisciplina dos alunos da Educação Básica (EB) nas aulas de Educação Física (EF). A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi uma entrevista, tendo a interpretação das informações coletadas realizada pela análise de conteúdo. Participaram 50 colaboradores (gestores, professores, alunos e pais) da respectiva escola, rede de ensino e cidade. Concluímos que a temática da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB é um fenômeno complexo de ser estudado, visto que, sob os olhares da comunidade escolar, apresentou diferentes visões a respeito dos principais causadores da mesma.

Palavras-chave: Educação Física. Indisciplina. Comunidade Escolar.

Abstract

The study was aimed to analyze the perceptions of the school community of a public education system school, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the causes of the indiscipline of students of Basic Education (BE) in the classes of Physical Education (PE). The research was qualitative of the case study type. The research instrument was an interview, with the interpretation of the collected information carried out by content analysis. Participated fifty employees (managers, teachers, students and parents) from the respective school, education system and city. We conclude that the theme of students' indiscipline in PE classes in BE is a complex phenomenon to be studied, since, under the eyes of the school community, it presented different views regarding the main causes of it.

Keywords: Physical Education. Indiscipline. School Community.

As considerações iniciais

De acordo com Banaletti e Dametto (2015, p.1),

[a]o observar e analisar o dia a dia da maioria das escolas de nosso [P]aís e ouvindo relatos de muitos profissionais de ensino, claramente evidencia-se que a educação vem atravessando por um período de crise. As instituições escolares enfrentam múltiplos problemas (dificuldades) preocupantes, dentre eles(as), a indisciplina dos alunos (acréscimos nossos).

Já Sousa *et al.* (2016, p.578) apontam que a indisciplina dos alunos é “[...] um fenômeno que ocupa lugar de destaque no ambiente escolar, sendo vivenciada de forma intensa por todos que fazem parte da instituição escolar [...]”. Nesse cenário, Banaletti e Dametto (2015, p.1) dizem que a indisciplina dos alunos “[...] é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos professores, que em diversas circunstâncias, não sabem como atuar perante essa questão que abrange a todos os envolvidos no processo educativo e que causa inúmeros prejuízos para o processo de escolarização”.

⁴ 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); hkrug@bol.com.br.

Frente a este contexto da indisciplina dos alunos na escola voltamos os olhares para a disciplina de Educação Física (EF), pois essa é considerada como um componente curricular da Educação Básica (EB), tendo obrigações com seus aspectos teórico/didático/metodológicos e com seu reconhecimento na formação dos escolares.

Assim sendo, ao considerarmos a indisciplina dos alunos um dos maiores obstáculos pedagógicos dos tempos mais contemporâneos, citamos Marques e Krug (2012) que afirmam que essa é um dos principais descaminhos (fatores negativos) encontrados na prática pedagógica em EF Escolar.

Desta forma, segundo Krug e Krug (2014, p.2), os professores de EF da EB “[...] tornaram-se reféns do emaranhado de situações que a indisciplina escolar comporta, ocasionando assim, dificuldades na prática pedagógica dos mesmos”. Nesse sentido, vários estudos comprovam que a indisciplina dos alunos é uma das principais dificuldades (problemas/dilemas) da prática pedagógica de professores de EF na EB (KRUG, 2020; KRUG, 2019a; KRUG, 2019b; KRUG, 2019c; KRUG; KRUG, 2019; KRUG; KRUG; TELLES, 2019; KRUG *et al.*, 2019b; KRUG *et al.*, 2019c). Já Krug (2004) destaca que a indisciplina dos alunos é um dos fatores que interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB.

Diante deste cenário, emergiu o tema ‘**as causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB nas percepções da comunidade escolar**’, pois, em tempos recentes, a questão da indisciplina tem sido fator preponderante de preocupação por parte da comunidade escolar, já que o comportamento fora das regras interfere diretamente no trabalho docente. Além disso, os professores de EF da EB aturdidos e perplexos com o fenômeno da indisciplina tentam buscar, ainda de modo impreciso e pouco aprofundado, explicações para a existência de tal manifestação, ou seja, as suas causas.

Desta maneira, acreditamos que a escuta e a problematização das percepções da comunidade escolar sobre as causas da indisciplina dos alunos da EB nas aulas de EF podem apontar dimensões importantes a serem consideradas pelos professores de EF, podendo melhorar a atuação desse profissional.

Nesta perspectiva, lembramos Luft (2000) que diz que causa significa o que faz com que algo exista ou aconteça; origem, motivo, razão. Assim, para este estudo, consideramos causa aquilo que origina a indisciplina dos alunos nas aulas de EF na EB.

Entretanto, neste estudo, achamos necessário esclarecermos uma questão muito importante, isto é, o que é (in)disciplina? Assim, segundo Freitas (2020), antes de sabermos o que é indisciplina precisamos saber o que é disciplina.

Para Parrat-Dayán (2012), a disciplina é um conjunto de regras de conduta para que os professores consigam garantir as atividades na instituição de ensino. Nesse sentido, Santos (*apud* FREITAS, 2020, p.59) lembra que “[...] a disciplina deve cuidar também de criar um ambiente que ajude as pessoas a aprender, onde cada um deve contribuir com o seu modo de ser e estar pronto para ajudar a construir um ambiente escolar estimulante”. Assim sendo, Boarini (2013) aponta a disciplina como fator imprescindível para a realização de qualquer atividade, seja ela individual ou em grupo. Ainda se concebe como uma verdade, que diversas atividades exigem ordem para chegar a um bom termo.

Já Parrat-Dayan (2012) coloca que indisciplina é uma infração ao regulamento interno, uma manifestação de um conflito. Entretanto, de acordo com Freitas (2020, p.55), “[o] conceito de indisciplina não é algo firmado, universal. Ele é variável, pois se relaciona ao ambiente, cultura, valores, onde cada contexto poderá ter significado diferente”. Segundo Souza (2003), os comportamentos indisciplinados são atos de transgressão a normas e regras cometidas por indivíduos que não aceitam o que é imposto, provocam rupturas e questionamentos. Assim, tais comportamentos interferem na aula, desestruturam o ambiente, dificultam o alcance dos objetivos de aprendizagem. Nesse cenário, Taille (1996) ressalta que a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: a) a revolta contra as normas, traduzindo-se por uma forma de desobediência insolente; e, b) o desconhecimento das normas, traduzindo-se pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Então, baseando-nos nestas premissas anteriormente descritas, surgiu o problema que estimulou este estudo: qual é a percepção da comunidade escolar (gestão escolar, professores de EF, professores em geral, alunos e pais) de uma escola da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul–RS (Brasil), sobre as causas da indisciplina dos alunos da EB nas aulas de EF?

Assim, a partir desta questão problemática colocada anteriormente, o objetivo geral do estudo foi analisar as percepções da comunidade escolar (gestão escolar, professores de EF, professores em geral, alunos e pais) de uma escola da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre as causas da indisciplina dos alunos da EB nas aulas de EF.

A justificativa da importância da realização deste estudo está fundamentada na “[...] possibilidade de contribuir para o aprofundamento do debate acerca desta temática [...]” (KRUG; KRUG, 2014, p.3).

Os procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos deste estudo foram caracterizados como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Minayo (2009, p.21), a pesquisa qualitativa trabalha “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Já estudo de caso, de acordo com Almeida; Oppa e Moretti-Pires (2012), busca a compreensão e desenvolvimento de teorias a cerca das características revelada pelo cotidiano pesquisado.

A coleta de informações foi realizada por intermédio de uma entrevista. Justificamos a escolha desse instrumento de pesquisa fundamentando-nos em Minayo (2009, p.64) que coloca que a entrevista “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. O roteiro da entrevista abordou o objetivo geral do estudo.

Na interpretação das informações coletadas utilizamos à análise de conteúdo, que, segundo Chizzotti (2000), visa compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Participaram do estudo cinquenta e dois integrantes da comunidade escolar, de uma escola da rede pública de ensino (estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo quatro gestores escolares (diretor; vice-diretor; coordenador pedagógico; e, supervisor pedagógico), três professores de EF, quinze professores em geral, isto é, das outras disciplinas do currículo (três de cada Ano – 5º ao 9º), vinte alunos (quatro de cada Ano – 5º ao 9º) e dez pais de alunos (dois de cada Ano – 5º ao 9º). Convém esclarecermos que a comunidade escolar é formada

por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que freqüentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos (WAGNER, 2015).

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas salientamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas. Lembramos que os pais e/ou responsáveis dos alunos foram os que autorizaram à participação de seus dependentes.

Os resultados e discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados tendo como referência o objetivo geral do estudo. Entretanto, na sequência apresentamos os resultados e as discussões agrupados em cinco quadros.

No quadro 1 apresentamos as informações relativas as percepções dos gestores escolares estudados sobre as causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB.

Quadro 1 – As causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos gestores escolares estudados.

Itens	Causas da indisciplina	Citações	Total citações
1	A falta de autoridade do professor de EF(****)(^{oo})	4	12
2	O poder de controle e aplicação de sanções autoritárias do professor de EF(****)(^{oo})	3	
3	A família desestruturada(**)(^o)	2	
4	A falta de acompanhamento dos pais com o que acontece com os filhos nas aulas de EF(**)(^o)	1	
5	A falta de planejamento do professor de EF(****)(^{oo})	1	
6	O pouco interesse do aluno pelas aulas de EF(*****)(^{oo})	1	

Legenda 1: *Ligada à sociedade; **Ligada à família; ***Ligada à escola; ****Ligada aos professores de EF; *****Ligada aos alunos.

Legenda 2: ^oLigada à fatores externos à escola; ^{oo}Ligada à fatores internos à escola.

Fonte: Os autores.

Na análise do quadro 1 podemos notar a '*existência de um rol de seis unidades de significados*' que representaram as causas da indisciplina dos alunos, nas percepções dos gestores escolares estudados. Foram elas:

1) '*A falta de autoridade do professor de EF* (****)(^{oo}) (quatro citações). Sobre essa causa da indisciplina dos alunos apontamos Luft (2000) que diz que autoridade significa direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer. Entretanto, a causa aqui apontada é a permissividade do professor de EF em relação aos seus alunos, isto é, permite os mesmos fazerem qualquer coisa nas aulas, ou seja, os alunos praticamente comandam o que acontece nas aulas. Nesse contexto, os profissionais da educação (diretores, coordenadores, etc.), quando provocados a analisar as possíveis causas da incidência da indisciplina nas escolas, muitas vezes, acabam por atribuir a responsabilidade ao professor, pela sua autoridade, isto é, o mesmo deve organizar e conduzir as suas aulas conforme o planejamento de ensino estabelecido (REGO, 1996);

2) **‘O poder de controle e aplicação de sanções autoritárias do professor de EF’** (****)(^{oo}) (três citações). Em referência a essa causa da indisciplina dos alunos citamos Rego (1996) que afirma que os gestores escolares consideram, muitas vezes, a responsabilidade ao professor, como causador da indisciplina dos alunos na escola devido ao seu poder de controle e aplicação de sanções de forma autoritária. Igualmente Gomes (2012, p.20) destaca que uma das causas da indisciplina dos alunos dentro e fora da sala de aula são os “[p]rofessores muito autoritários”;

3) **‘A família desestruturada’** (**)(^o) (duas citações). Diante dessa causa da indisciplina dos alunos indicamos Vasconcellos (2004, p.26) que salienta que existem “[...] muitas famílias desestruturadas, desorientadas, com hierarquia de valores invertida em relação à escola, transferindo responsabilidades suas para as escolas”. Nesse cenário, citamos Gomes (2012, p.19) que ressalta que uma das causas da indisciplina dos alunos dentro e fora da sala de aula é que “[a] maioria dos alunos vem de lares desestruturados – seus pais separados -, dessa forma apresentam comportamento agressivo”;

4) **‘A falta de acompanhamento dos pais com o que acontece com os filhos nas aulas de EF’** (**)(^o) (uma citação). Essa causa da indisciplina dos alunos encontra sustentação em Freitas (2020, p.59) que ao pesquisar as possíveis causas da indisciplina dos alunos na escola, na opinião de coordenadores pedagógicos, encontrou como uma das principais a “[...] falta de acompanhamento dos pais [...]”. Entretanto, Freitas (2020, p.59) diz que “[a] escola precisa do apoio dos pais, no sentido de verificar como está o andamento das aulas, acompanhar o aluno nas tarefas de casa, comparecer às reuniões e eventos da escola, além de realizar o seu papel de educar e ensinar regras e limites”;

5) **‘A falta de planejamento do professor de EF’** (****)(^{oo}) (uma citação). A respeito dessa causa da indisciplina dos alunos Freitas (2020, p.59) constatou em estudo com coordenadores pedagógicos que a “[...] falta de planejamento do professor [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos na escola. Nesse sentido, ainda Freitas (2020, p.59) afirma que o professor também “[...] pode contribuir com a indisciplina, quando não realiza o planejamento didático, não propõe atividades que sejam de acordo com a cultura, localidade e especificidades da turma, de forma a deixar os alunos desmotivados e conseqüentemente instigados a serem indisciplinados”;

6) **‘O pouco interesse dos alunos pelas aulas de EF’** (*****)(^{oo}) (uma citação). No direcionamento dessa causa da indisciplina dos alunos nos dirigimos a Freitas (2020, p.59) que constatou que o “[...] pouco interesse dos alunos no estudo [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos na visão da coordenação pedagógica das escolas. Já Canfield *et al.* (1995) apontam que a diminuição do interesse do aluno pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica do professor, onde predominam a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Esses autores destacam que o professor de EF tem que despertar o interesse dos alunos para que esses sintam prazer e vejam horizontes na prática de atividades físicas.

Assim, estas foram às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos gestores escolares estudados.

Ao efetuarmos uma **‘análise parcial’**, sobre as percepções dos gestores escolares estudados, referentemente às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, constatamos que uma **‘primeira parcela’** (três do total de seis) das mesmas está diretamente **‘ligada aos professores de EF’****** (itens: 1; 2 e 5 com oito citações), uma **‘segunda parcela’** (duas do total de seis) **‘ligada à família’**** (itens: 3 e 4 com três citações) e uma **‘terceira parcela’** (uma do total de seis) **‘ligada aos alunos’*******(item: 6 com uma citação), sendo que não houve **‘nenhuma’** citação de causa da indisciplina dos alunos diretamente **‘ligada à sociedade’*** e **‘ligada à escola’*****.

Ao analisarmos em ‘*outra perspectiva*’ constatamos que a ‘*maioria*’ (quatro do total de seis) das causas da indisciplina dos alunos está ‘*ligada à fatores internos à escola*’^{oo} (itens: 1; 2; 5 e 6) com nove citações) e a ‘*minoría*’ (duas do total de seis) está ‘*ligada à fatores externos à escola*’^o (itens: 3 e 4 com três citações).

Diante desta análise podemos inferir que, ‘*nas percepções dos gestores escolares*’ estudados, a principal causa da indisciplina dos alunos foi ‘*a falta de autoridade do professor de EF*’ e, portanto, que estas causas estão, principalmente, ‘*ligadas aos professores de EF*’ e consequentemente, preferencialmente, ‘*ligadas a fatores internos à escola*’.

No quadro 2 anunciamos as informações relativas as percepções dos professores de EF estudados sobre as causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB.

Quadro 2 – As causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos professores de EF estudados.

Itens	Causas da indisciplina	Citações	Total citações
1	A falta de respeito dos alunos com o professor de EF e colegas ^(*****) ^(oo)	3	17
2	Os desajustes familiares ^(**) ^(o)	3	
3	A sociedade desajustada ^(*) ^(o)	3	
4	A falta de interesse (desmotivação) dos alunos pelas atividades propostas pelo professor de EF ^(*****) ^(oo)	2	
5	A vontade do aluno de aparecer para os colegas ^(*****) ^(oo)	2	
6	A liberdade dada pelo professor de EF aos alunos ^(****) ^(oo)	1	
7	A falta de diálogo do professor de EF com os alunos ^(****) ^(oo)	1	
8	A incapacidade do professor de EF de controlar a turma de alunos ^(****) ^(oo)	1	
9	A hiperatividade do aluno ^(*****) ^(oo)	1	

Legenda 1: *Ligada à sociedade; **Ligada à família; ***Ligada à escola; ****Ligada aos professores de EF; *****Ligada aos alunos.

Legenda 2: °Ligada à fatores externos à escola; °°Ligada à fatores internos à escola.

Fonte: Os autores.

Na análise do quadro 2 podemos notar a ‘*existência de um rol de nove unidades de significados*’ que representaram as causas da indisciplina dos alunos, nas percepções dos professores de EF estudados. Foram elas:

1) ‘A falta de respeito dos alunos com o professor de EF e colegas’ ^(*****)^(oo) (três citações). Em relação a essa causa da indisciplina dos alunos colocada pelos professores de EF da EB estudados citamos Moura e Prodócimo (2017) que afirmam que a indisciplina demonstra a falta de respeito dos alunos em aula, prejudicando as relações interpessoais. Nesse sentido, Krug e Krug (2014, p.1) constataram que a “[...] falta de respeito dos alunos com o professor e colegas [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos mais citadas [...]” pelos futuros professores de EF;

2) ‘Os desajustes familiares’ ^(**)^(o) (três citações). Quanto a essa causa da indisciplina dos alunos apontada pelos professores de EF da EB estudados nos reportamos a Sousa *et al.* (2016, p.581) que destacam que a família tem responsabilidades enquanto causadora da indisciplina dos alunos na aula, pois os professores acreditam que a mesma “constitui o berço da educação, devido passar

mais tempo com o indivíduo e serem responsáveis pelos valores éticos e morais”. Essa afirmativa está em consonância com o estudo de Krug e Krug (2019, p.8) que constataram que “[...] a família dos alunos [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos da EB nas aulas de EF nas percepções de professores de EF da EB. Também Krug e Krug (2014, p.1) em estudo realizado constataram que os “[...] desajustes familiares [...]” é uma das “[...] causas da indisciplina dos alunos mais citadas [...]” na percepção de futuros professores de EF;

3) ‘A sociedade desajustada’ (*)^(o) (três citações). Evidenciamos essa causa da indisciplina dos alunos ao mencionarmos Krug e Krug (2019, p.8) que dizem que a “[...] sociedade atual desajustada [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos da EB nas aulas de EF nas percepções de professores de EF na EB. Também Krug e Krug (2014, p.5) colocam que os “[...] desajustes sociais [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF nas percepções de futuros professores de EF;

4) ‘A falta de interesse (desmotivação) dos alunos pelas atividades propostas pelo professor de EF’ (*****)^(oo) (duas citações). Essa causa da indisciplina dos alunos pode ser fundamentada por Krug e Krug (2019, p.8) que apontam que “[...] a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos da EB nas aulas de EF nas percepções de professores de EF na EB. Também Krug e Krug (2014, p.5) colocam que o “[...] baixo interesse dos alunos pelas atividades propostas na aula [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF nas percepções de futuros professores de EF;

5) ‘A vontade do aluno de aparecer para os colegas’ (*****)^(oo) (duas citações). Na direção dessa causa da indisciplina dos alunos citamos Fonte (*apud* GOMES, 2012, p.16) que aponta que “[...] alunos inseguros e carentes sentem necessidade de chamar atenção para si e pertencer a um grupo, utilizando como meio, comportamentos considerados inadequados ou indisciplinados”. Nesse sentido, Krug e Krug (2014, p.5) afirmam que a “[...] vontade do aluno de aparecer para os colegas [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos declarada por futuros professores de EF;

6) ‘A liberdade dada pelo professor de EF aos alunos’ (*****)^(oo) (uma citação). Essa causa da indisciplina dos alunos pode ser apoiada em Krug e Krug (2014, p.5) que colocam que “[...] muita liberdade dada pelo professor (de EF) aos alunos [...]” é uma das causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF nas percepções de futuros professores de EF (acréscimo nosso). Nesse sentido, Antunes; Kronbauer e Krug (2013) destacam que, no âmbito da EF, grande parte dos professores [...] associa a prática esportiva a um momento de maior liberdade, dado que as aulas ocorrem, predominantemente, fora da sala de aula. Já Krug *et al.* (2017, p.101) afirmam que “[...] liberdade [...]” é uma representação social de diretores escolares sobre a EF na EB;

7) ‘A falta de diálogo do professor de EF com os alunos’ (*****)^(oo) (uma citação). Em se tratando dessa causa da indisciplina dos alunos nos dirigimos a Krug (2019a, p.6) que salienta que “[...] a má ou ruim relação professor/alunos nas aulas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB”. Assim, segundo Krug e Krug (2014, p.5), a “[...] falta de diálogo entre o professor (de EF) e alunos [...]” (acréscimo nosso) é uma das causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF nas percepções de futuros professores de EF;

8) ‘A incapacidade do professor de EF de controlar a turma de alunos’ (*****)^(oo) (uma citação). Relativamente a essa causa da indisciplina dos alunos nos reportamos a Krug (2019b, p.8) que diz que “[a] falta de controle/domínio da turma de alunos [...]” é uma das dificuldades na gestão de aula de professores de EF da EB. Já, de acordo com Krug e Krug (2014, p.5), a “[...] incapacidade do professor (de EF) de controlar a turma [...]” de alunos é uma causa da indisciplina dos alunos nas aulas de EF nas percepções de futuros professores de EF (inserção nossa); e,

9) **‘A hiperatividade do aluno’** (*****)^(oo) (uma citação). Essa causa da indisciplina dos alunos pode ser embasada em Golstein e Goldstein (2001) que colocam que a criança hiperativa é um enorme desafio para os pais e professores, pois é um problema muito comum na infância. Ressaltam que algumas crianças hiperativas vivenciam dificuldades de aprendizado em tarefas escolares. Contudo, a maioria é capaz de aprender e, muitas vezes, conseguem mesmo que não prestem atenção continuamente, não completem a lição com eficiência. Assim, frequentemente, os professores de crianças hiperativas sentem-se frustradas tanto quanto os pais. Entretanto, com auxílio, a maioria das crianças hiperativas pode obter sucesso em classes normais. O sucesso escolar da criança hiperativa exige uma combinação de intervenções médicas, cognitiva e acompanhamento. Nesse sentido, segundo Krug e Krug (2014, p.5), a “[...] hiperatividade dos alunos [...]” é uma das causas da indisciplina dos mesmos nas aulas de EF nas percepções de futuros professores de EF.

Assim, estas foram às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores de EF estudados.

Ao realizarmos uma **‘análise parcial’**, sobre as percepções dos professores de EF estudados, relativamente às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, constatamos que uma **‘primeira parcela’** (quatro do total de nove) das mesmas está diretamente **‘ligada aos alunos’*******(itens: 1; 4; 5 e 9 com oito citações), uma **‘segunda parcela’** (três do total de nove) **‘ligada aos professores de EF’*******(itens: 6; 7 e 8 com três citações), uma **‘terceira parcela’** (uma do total de nove) **‘ligada à sociedade’*** (item: 3 com três citações) e uma **‘quarta parcela’** (uma do total de nove) **‘ligada à família’**** (item: 2 com três citações), sendo que não houve **‘nenhuma’** citação de causa da indisciplina dos alunos **‘ligada à sociedade’*** e **‘à escola’*****.

Ao analisarmos em **‘outra perspectiva’** constatamos que a **‘maioria’** (sete do total de nove) das causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB está diretamente **‘ligada à fatores internos à escola’**^{oo} (itens: 1; 4; 5; 6; 7; 8 e 9 com onze citações) e a **‘minoría’** (duas do total de nove) está diretamente **‘ligada à fatores externos à escola’**^o (itens: 2 e 3 com seis citações). Esse fato está em discordância com o dito por Alves (*apud* BRITO; SANTOS, 2009, p.7) de que “[...] os professores geralmente alegam que a indisciplina em suas aulas é fruto de problemas externos, provenientes da família, de influência da televisão, da sociedade e da mídia [...]”.

Diante desta análise podemos inferir que, **‘nas percepções dos professores de EF’** estudados, a principal causa da indisciplina dos alunos foi **‘a falta de respeito dos alunos com o professor de EF e colegas’** e, portanto, que estas causas estão, principalmente, **‘ligadas aos alunos’** e consequentemente, preferencialmente, **‘ligadas a fatores internos à escola’**.

No quadro 3 elencamos as informações relativas as percepções dos professores em geral, isto é, das outras disciplinas do currículo, sobre as causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB.

Quadro 3 – As causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos professores em geral estudados.

Itens	Causas da indisciplina	Citações	Total citações
1	A influência negativa da família(**)(^o)	10	25
2	Os pais que não acompanham a vida escolar dos filhos(**)(^o)	8	
3	A pobreza e a violência da sociedade*)(^o)	5	
4	A personalidade deturpada do aluno(*****)(^o)	1	

5	A falta de motivação do aluno(*****)(^{oo})	1
---	---	---

Legenda 1: *Ligada à sociedade; **Ligada à família; ***Ligada à escola; ****Ligada aos professores de EF; *****Ligada aos alunos.

Legenda 2: ^oLigada à fatores externos à escola; ^{oo}Ligada à fatores internos à escola.

Fonte: Os autores.

Na análise do quadro 3 podemos constatar a ‘*existência de um rol de cinco unidades de significados*’ que representaram as causas da indisciplina dos alunos, nas percepções dos professores em geral estudados. Foram elas:

1) ‘*A influência negativa da família*’ (**)(^o) (dez citações). Na direção dessa causa da indisciplina dos alunos lembramos Rego (1996, p.97) que afirma que “[...] a família, entendida como primeiro contexto da socialização, exerce, indubitavelmente, grande influência sobre a criança e o adolescente. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que influenciam o comportamento da criança na escola”. Assim, ainda para Rego (1996), muitos educadores atribuem a culpa pelo comportamento indisciplinado do aluno à educação recebida na família, bem como à dissolução do modelo nuclear familiar;

2) ‘*Os pais que não acompanham a vida escolar dos filhos*’ (**)(^o) (oito citações). Na perspectiva dessa causa da indisciplina dos alunos indicamos Leite (2010, p.12) que esclarece que

[o] papel dos pais, [...], é fundamental na vida dos filhos, desde a escolha da escola até a participação junto a ela. Isso influenciará no futuro desenvolvimento social da criança, fato que deveria levar os pais a desejarem conhecer o trabalho que é realizado pelo professor e pela escola no desenvolvimento da aprendizagem da criança e ser consciente da importância de sua participação nesse processo.

Já, para Freitas (2020, p.56), “[q]uando os pais não acompanham a vida escolar dos alunos, estes não se sentem motivados a estudar e mostrar bons resultados. Assim, transgridem regras da escola, pois acreditam que não serão punidos pela família”;

3) ‘*A pobreza e a violência da sociedade*’ (*)(^o) (cinco citações). No direcionamento dessa causa da indisciplina dos alunos nos embasamos em Rego (1996) que diz que é comum os educadores verem a indisciplina na aula como reflexo da pobreza e da violência presente de modo geral na sociedade e fomentada de modo particular, nos meios de comunicação, especialmente na TV;

4) ‘*A personalidade deturpada do aluno*’ (*****)(^o) (uma citação). Nessa causa da indisciplina do aluno nos dirigimos à Rego (1996) que aponta que alguns educadores parecem compreender que a manifestação de maior ou menor indisciplina no cotidiano escolar está relacionada aos traços de personalidade de cada aluno Dessa forma, Tiba (*apud* SOUSA *et al.*, 2016, p.580) atribui como uma das causas para a indisciplina dos alunos “[...] os distúrbios pessoais que [...] trata-se de problemas psiquiátricos, distúrbios neuróticos, com o comportamento bastante inadequado”; e,

5) ‘*A falta de motivação do aluno*’ (*****)(^{oo}) (uma citação). Essa causa da indisciplina dos alunos possui apoio em Eccheli (2008) que indica que a provável causa da indisciplina observada nas escolas está relacionada à falta de motivação dos alunos, por serem obrigados a estar em uma aula sem entender o porquê e o para quê daquela experiência, não compreendem a utilidade dos conteúdos e a lógica dos processos educacionais. Dessa maneira, para Gomes (2012, p.20), uma das causas da indisciplina dos alunos dentro e fora da sala de aula é a “[f]alta de motivação nas aulas” e também a “[a]ntipatia dos alunos por atividades repetitivas ou sem interesse para eles”.

Assim, estas foram às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores em geral estudados.

Ao efetuarmos uma *‘análise parcial’*, sobre as percepções dos professores em geral estudados, relativamente às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, constatamos que uma *‘primeira parcela’* (duas do total de cinco) das mesmas está diretamente *‘ligada à família’*** (itens: 1 e 2 com dezoito citações), uma *‘segunda parcela’* (duas do total de cinco) *‘ligada aos alunos’****** (itens: 4 e 5 com duas citações) e uma *‘terceira parcela’* (uma do total de cinco) *‘ligada à sociedade’****** (item: 3 com cinco citações), sendo que não houve *‘nenhuma’* citação de causa da indisciplina dos alunos *‘ligada à escola’**** e *‘ligada aos professores de EF’*****.

Ao analisarmos em *‘outra perspectiva’* constatamos que a *‘maioria’* (três do total de cinco) das causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB está diretamente *‘ligada à fatores externos à escola’*° (itens: 1; 2 e 3) com vinte e três citações) e a *‘minoría’* (duas do total de cinco) está diretamente *‘ligada à fatores internos à escola’*°° (itens: 4 e 5 com duas citações).

Diante desta análise podemos inferir que, *‘nas percepções dos professores em geral’* estudados, a principal causa da indisciplina dos alunos foi *‘a influência negativa da família’* e, portanto, que estas causas estão, principalmente, *‘ligadas à família’* e conseqüentemente, preferencialmente, *‘ligadas a fatores externos à escola’*.

No quadro 4 apontamos as informações relativas as percepções dos alunos sobre as causas da indisciplina dos mesmos nas aulas de EF da EB.

Quadro 4 – As causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos mesmos estudados.

Itens	Causas da indisciplina	Citações	Total citações
1	O sistema escolar controlador e autoritário(***)(°°)	12	20
2	O mau/ruim professor de EF(****)(°°)	8	

Legenda 1: *Ligada à sociedade; **Ligada à família; ***Ligada à escola; ****Ligada aos professores de EF; *****Ligada aos alunos.

Legenda 2: °Ligada à fatores externos à escola; °°Ligada à fatores internos à escola.

Fonte: Os autores.

Na análise do quadro 4 podemos constatar a *‘existência de um rol de duas unidades de significados’* que representaram as causas da indisciplina dos alunos, nas percepções dos mesmos estudados. Foram elas:

1) *‘O sistema escolar controlador e autoritário’* (***)(°°) (doze citações). Ao tratarmos dessa causa da indisciplina dos alunos citamos Rego (1996) que coloca que do ponto de vista do aluno indisciplinado, os motivos alegados costumam ser um tanto diferente. Com bastante frequência, dirigem suas críticas ao sistema escolar. Reclamam não somente do autoritarismo ainda tão presente nas relações escolares, mas também da qualidade das aulas, da maneira que os horários e os espaços são organizados, do pouco tempo de recreio, da quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, da aspereza de determinado professor, do espontaneísmo do outro, da falta de clareza dos educadores, das aulas monótonas, da obrigação de permanecerem horas sentados, da escassez de materiais e propostas desafiadoras, da ausência de regras claras, etc. Já, segundo Gomes (2012, p.19), “[m]uitas pessoas atribuem a causa (da indisciplina dos alunos) à escola” (acréscimo nosso);e,

2) **‘O mau/ruim professor de EF** (***)^(oo) (oito citações). Ao referirmos sobre essa causa da indisciplina dos alunos apontamos Alves (*apud* BRITO; SANTOS, 2009) que relata que essa pesquisa os alunos rotulados como indisciplinados eram aqueles que criticavam a forma como os professores ministravam as suas aulas, com conteúdos abordados fora da realidade dos alunos e metodologia desmotivadoras. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Telles (2017, p.36) que colocam que o que falta na profissão docente em EF é “[...] os maus professores trabalharem melhor [...]”. Já Odorcick *et al.* (*apud* KRUG; KRUG; TELLES, 2017, p.36) destacam que as principais do mau professor são “[...] o desinteresse, a didática ruim, a irresponsabilidade e a arrogância”.

Assim, estas foram às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos mesmos estudados.

Ao elaborarmos uma **‘análise parcial**, sobre as percepções dos alunos estudados, relativamente às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, constatamos que uma **‘primeira parcela** (uma do total de duas) das mesmas está diretamente **‘ligada à escola’***** (item: 1 com doze citações), uma **‘segunda parcela** (uma do total de duas) **‘ligada aos professores de EF’***** (itens: 2 com oito citações), sendo que não houve **‘nenhuma** citação de causa da indisciplina destes diretamente **‘ligada à sociedade’***, **‘ligada à família’**** e **‘ligada aos alunos’******.

Ao analisarmos em **‘outra perspectiva** constatamos que a **‘totalidade** (duas do total de duas) das causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos discentes estudados, está diretamente **‘ligada a fatores internos à escola’**^{oo} (itens: 1 e 2 com vinte citações).

No quadro 5 enumeramos as informações relativas as percepções dos pais estudados sobre as causas da indisciplina dos seus filhos nas aulas de EF da EB.

Quadro 5 – As causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos pais dos mesmos estudados.

Itens	Causas da indisciplina	Citações	Total citações
1	O sistema escolar que está desvalorizado(*) ^(o)	7	10
2	Não sabe	3	

Legenda 1: *Ligada à sociedade; **Ligada à família; ***Ligada à escola; ****Ligada aos professores de EF; *****Ligada aos alunos.

Legenda 2: ^oLigada à fatores externos à escola; ^{oo}Ligada à fatores internos à escola.

Fonte: Os autores.

Na análise do quadro 5 podemos constatar a **‘existência de um rol de duas unidades de significados** que representaram as causas da indisciplina dos alunos, nas percepções dos pais dos mesmos estudados. Foram elas:

1) **‘O sistema escolar que está desvalorizado’** (*)^(o) (sete citações). Essa causa da indisciplina dos alunos está em consonância com o dito por Leite (2010) de que o problema da indisciplina pode também estar associado à desvalorização da escola pelos pais, pois muitos não participaram das reuniões e deixam a questão do comportamento do filho como responsabilidade da escola. Já Gomes (2012) diz que uma das causas da indisciplina dos alunos dentro e fora da aula é que alguns pais desvalorizam a escola e assim dificilmente a visitam, além de não acompanhar a vida escolar dos filhos; e,

2) **‘Não sabe’** (três citações). A respeito desse tipo de manifestação dos pais estudados podemos destacar que, no mínimo, podemos dizer que esses pais não realizaram uma reflexão a esse respeito,

preferindo adotar uma postura comodista, ficando à margem da complexa realidade do acontecimento da indisciplina dos alunos nas aulas.

Assim, estas foram às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos pais dos mesmos estudados.

Ao efetuarmos uma *‘análise parcial’*, sobre as percepções dos pais dos alunos estudados, relativamente às causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, constatamos que uma *‘primeira parcela’* (uma do total de duas) das mesmas está diretamente *‘ligada à sociedade’** (item: 1 com sete citações) e uma *‘segunda parcela’* (uma do total de duas) *‘sem ligação nenhuma’* (item: 2 com três citações).

Ao analisarmos em *‘outra perspectiva’* constatamos que a *‘maioria’* (uma do total de duas) das causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos pais estudados, está *‘ligada a fatores internos à escola’* (itens: 1 com sete citações) e a *‘minoría’* (uma do total de duas) *‘sem ligada alguma’* (item: 2 com três citações).

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas constatamos que:

a) **‘Quanto às causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos gestores escolares’**. Foram apontadas *‘seis unidades de significados’*: 1) *‘a falta de autoridade do professor de EF’*; 2) *‘o poder de controle e aplicação de sanções autoritárias do professor de EF’*; 3) *‘a família desestruturada’*; 4) *‘a falta de acompanhamento dos pais com o que acontece com os filhos nas aulas de EF’*; 5) *‘a falta de planejamento do professor de EF’*; e, 6) *‘o pouco interesse dos alunos pelas aulas de EF’*. Esse rol de causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos gestores escolares, indica que estas causas estão *‘ligadas aos professores de EF’* (em primeiro plano), *‘ligadas à família’* (em segundo plano) e *‘ligadas aos alunos’* (em terceiro plano), bem como vistas em outra perspectiva, a *‘maioria’* está *‘ligada a fatores internos à escola’* e a *‘minoría’* está *‘ligada a fatores externos à escola’*. A partir destas constatações concluímos que, nas percepções dos gestores escolares, a *‘principal causa da indisciplina’* dos alunos está na *‘falta de autoridade do professor de EF’* e que, portanto está, principalmente, *‘ligada aos professores de EF’* e dessa forma, está, prioritariamente, *‘ligada a fatores internos à escola’*;

b) **‘Quanto às causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos professores de EF’**. Foram apontadas *‘nove unidades de significados’*: 1) *‘a falta de respeito dos alunos com o professor de EF e colegas’*; 2) *‘os desajustes familiares’*; 3) *‘a sociedade desajustada’*; 4) *‘a falta de interesse (desmotivação) dos alunos pelas atividades propostas pelo professor de EF’*; 5) *‘a vontade do aluno de aparecer para os colegas’*; 6) *‘a liberdade dada pelo professor de EF aos alunos’*; 7) *‘a falta de diálogo do professor de EF com os alunos’*; 8) *‘a incapacidade do professor de EF de controlar a turma de alunos’*; e, 9) *‘a hiperatividade do aluno’*. Esse rol de causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores de EF, indica que estas causas estão *‘ligadas aos alunos’* (em primeiro plano), *‘ligadas aos professores de EF’* (em segundo plano), *‘ligadas à sociedade’* (em terceiro plano) e *‘ligadas à família’* (em quarto plano), bem como vistas em outra perspectiva, a *‘maioria’* está *‘ligada a fatores internos à escola’* e a *‘minoría’* está *‘ligada a fatores externos à escola’*. A partir destas constatações concluímos que, nas percepções dos professores de EF, a *‘principal causa da indisciplina’* dos alunos está na *‘falta de respeito dos alunos com o professor de EF e colegas’* e que, portanto está, principalmente, *‘ligada aos alunos’* e conseqüentemente, prioritariamente, *‘ligada a fatores internos à escola’*;

c) **‘Quanto às causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos professores em geral’**. Foram apontadas **‘cinco unidades de significados’**: 1) **‘a influência negativa da família’**; 2) **‘Os pais que não acompanham a vida escolar dos filhos’**; 3) **‘a pobreza e a violência da sociedade’**; 4) **‘a personalidade deturpada do aluno’**; e, 5) **‘a falta de motivação do aluno’**. Esse rol de causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos professores em geral, indica que estas causas estão **‘ligadas à família’** (em primeiro plano), **‘ligadas aos alunos’** (em segundo plano) e **‘ligadas à sociedade’** (em terceiro plano), bem como vistas em outra perspectiva, a **‘maioria’** está **‘ligada a fatores externos à escola’** e a **‘minoría’** está **‘ligada a fatores internos à escola’**. A partir destas constatações concluímos que, nas percepções dos professores em geral, a **‘principal causa da indisciplina’** dos alunos está na **‘influência negativa da família’** e que, portanto está, principalmente, **‘ligada à família’** e conseqüentemente, prioritariamente, **‘ligada a fatores externos à escola’**;

d) **‘Quanto às causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos discentes’**. Foram apontadas **‘duas unidades de significados’**: 1) **‘o sistema escolar controlador e autoritário’**; e, 2) **‘o mau/ruim professor de EF’**. Esse rol de causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos discentes, indica que estas causas estão **‘ligadas à escola’** (em primeiro plano) e **‘ligadas aos professores de EF’** (em segundo plano), bem como vistas em outra perspectiva, a **‘totalidade’** está **‘ligada a fatores internos à escola’**. A partir destas constatações concluímos que, nas percepções dos discentes, a **‘principal causa da indisciplina’** dos alunos está no **‘sistema escolar controlador e autoritário’** e que, portanto está, principalmente, **‘ligada à escola’** e conseqüentemente, prioritariamente, **‘ligada a fatores internos à escola’**; e,

e) **‘Quanto às causas da indisciplina dos alunos nas percepções dos pais’**. Foram apontadas **‘duas unidades de significados’**: 1) **‘o sistema escolar que está desvalorizado’**; e, 2) **‘não sabe’**. Esse rol de causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB, nas percepções dos pais dos mesmos, indica que estas causas estão **‘ligadas à sociedade’** (em primeiro plano), bem como vistas em outra perspectiva, a **‘maioria’** está **‘ligada a fatores externos à escola’**. A partir destas constatações concluímos que, nas percepções dos pais dos discentes, a **‘principal causa da indisciplina’** dos alunos está no **‘no sistema escolar desvalorizado’** e que, portanto está, principalmente, **‘ligada à sociedade’** e conseqüentemente, prioritariamente, **‘ligada a fatores externos à escola’**.

Diante deste cenário constatado anteriormente, concluímos que a temática da indisciplina dos alunos nas aulas de EF da EB “[...] é um fenômeno complexo [...]” (ALVES *apud* BRITO; SANTOS, 2009, p.7) de ser estudado, visto que, sob os olhares da comunidade escolar, apresentou diferentes visões a respeito dos **‘principais causadores’** da mesma, já que: **‘os gestores escolares’** apontaram **‘os professores de EF’**; **‘os professores de EF’** apontaram **‘os alunos’**; **‘os professores em geral’** apontaram **‘a família’**; **‘os alunos’** apontaram **‘a escola’**; e, **‘os pais’** apontaram **‘a sociedade’**. Assim, esse fato denuncia um olhar fragmentado e pouco aprofundado da comunidade escolar estudada sobre o fenômeno da indisciplina. Essa conclusão pode ser embasada em Rego (1996) que diz que é possível observar que o lugar ocupado por cada um dos elementos no sistema educacional parece alterar significativamente o seu modo de explicar as razões da incidência da indisciplina na escola. Destaca que o que predomina, é um olhar parcial e pouco aprofundado sobre o problema, pois parecem fundamentarem-se em explicações do senso comum ou pseudo-científicas.

Assim, diante do deste quadro constatado, verificamos que a indisciplina dos alunos “[...] apresenta-se como um desafio [...]” (BANALETTI; DAMETTO, 2015, p.10) para todos os integrantes da comunidade escolar, ou seja, gestores escolares, professores, alunos, família e sociedade, pois, segundo Menezes (2008), as causas da indisciplina dos alunos nas aulas de EF

Escolar são: a família; os alunos; os grupos e turmas; a escola; os regulamentos disciplinares; e, os professores. Já Vasconcellos (2004, p.7) coloca que “[a]s causas da indisciplina podem ser encontradas em cinco grandes níveis: sociedade, Família, Escola, Professor e Aluno”.

Entretanto, como a aula de EF da EB foi o palco deste estudo, podemos observar que, frequentemente, o professor de EF foi visto como o causador da indisciplina (**Quadro 1**- itens: **1; 2** e **5** com oito citações; **Quadro 2** – Itens: **6** e **7** com duas citações; **Quadro 4** – Item: **2** com oito citações). Esse fato está em consonância com o dito por Banaletto e Dametto (2015, p.10) de que a indisciplina dos alunos “[...] recai de modo evidente sobre o professor, que é considerado [...] o principal responsável pela educação das crianças, tendo a incumbência maior de amenizar e solucionar questões relacionadas à indisciplina”. Nesse sentido, Rego (1996) coloca que o comportamento indisciplinado em sala de aula está associado à ineficácia da prática pedagógica que engloba: propostas curriculares problemáticas, metodologias que subestimam a capacidade do aluno, inadequação da organização do espaço e tempo para a realização das atividades, resultando na falta de incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, pouco diálogo e ameaças para obter o silêncio em sala de aula. E, essa situação detectada é um fato preocupante!

Mas, vista de outro ângulo, citamos Pimenta (*apud* BANLETTO; DAMETTO, 2015, p.10) que afirma que “[o] problema da indisciplina antes de ser algo pessoal relativo ao professor, é uma questão institucional [...]”. Já Garcia (1999, p.104) diz que:

[a] indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos da indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas.

Desta forma, diante destas afirmativas anteriores, constatamos que **‘as causas da indisciplina dos alunos estão ligadas a dois grupos gerais’**: a **‘maioria’ ‘ligada a fatores internos à escola’** apontados pelos gestores escolares, professores de EF, alunos e pais e a **‘minorias’ ‘ligadas a fatores externos à escola’** apontados pelos professores em geral. Esse fato está em consonância com o dito por Garcia (1999, p.104) de que:

[p]ara fins de sistematização, as diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos gerais: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras vamos encontrar, por exemplo, a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habita motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina.

Assim, neste sentido de constatação de que as causas da indisciplina dos alunos estão ‘ligadas à fatores internos à escola’ a comunidade escolar estudada assinala que é possível a escola trabalhar para amenizá-la.

Mas, o que pode a escola fazer?

Segundo Rego (1996), o professor pensar uma nova prática em sala de aula seria o primeiro passo para amenizar o problema da indisciplina dos alunos. E, isso, em nosso entendimento perpassa por todos os professores de todas as disciplinas do currículo escolar, pois, para Nerici (*apud* ECCHELI, 2008, p.201), “[c]onseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina e um grande desafio para o professor da escola”. Já Banaletti e Dametto (2015, p.10) frisam que “[n]ecessita-se urgentemente encontrar mecanismos que auxiliem na resolução deste empecilho na escola (a indisciplina dos alunos), tendo em vista que a prática docente e o aprendizado está seriamente prejudicados” (acréscimo nosso).

Neste sentido, convém citarmos Boarini (2013, p.129) que ressalta o seguinte:

[a] disciplina ou indisciplina escolar é uma prerrogativa humana, um fenômeno complexo e incerto [...]. O comportamento indisciplinado pode ser um indício de insatisfações que estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar. A promoção ou o controle da indisciplina nos alunos não estão escritos na literatura pedagógica ou em qualquer outra, nem recebemos junto ao diploma de conclusão de curso, fórmulas para manter a disciplina ou evitar a indisciplina. A disciplina é um exercício que se faz em qualquer situação, social ou não. No caso do ambiente escolar, a disciplina é um exercício diário que ocorre no cotidiano da sala de aula. Deve ser construída e administrada no dia a dia por todos os envolvidos na educação. Esse exercício não é um problema para nós educadores. Esse exercício é um compromisso e um desafio e faz parte do nosso trabalho.

Assim, os resultados desta investigação apontam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre as causas da INDISCIPLINA DOS ALUNOS, não somente nas aulas de EF da EB, mas na escola como um todo, para que possamos criar novos horizontes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, ressaltamos que as posições da comunidade escolar estudada precisam ser revistas, pois, existem depoimentos embasados em crenças e mitos sobre o fenômeno da indisciplina nas aulas de EF da EB que acarretam preocupantes implicações à prática pedagógica, porque se embasam em pressupostos preconceituosos, superados e equivocados sobre as bases psicológicas, biológicas e culturais envolvidas na formação de cada pessoa.

Para finalizar, destacamos que por ser uma pesquisa qualitativa 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.
- ANTUNES, F.R.; KRONBAUER, C.P.; KRUG, H.N. A valorização da participação dos professores de Educação Física nas reuniões pedagógicas escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v.12, n.1, p.28-40, 2013.
- BANALETTI, S.M.M.; DAMEITTO, J. Indisciplina no contexto escolar: causas, conseqüências e perspectivas de intervenção. **Revista de Educação do IDEAU**, v.10, n.22, p.1-15, jul./dez. 2015.
- BOARINI, M.L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.17, n.1, p.123-131, jan./jun. 2013.
- BRITO, C.; SANTOS, L.G. Indisciplina e violência na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX., 2009, Curitiba. **Anais**, Curitiba: PUCPR, 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: UFPel, 1995.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

- ECCHELI, S.D. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em Revista**, n.32, p.139-213, 2008.
- FREITAS, E.R. A docência e a coordenação pedagógica frente aos desafios da indisciplina. **RENEFARA (OnLine)**, v.15, n.2, p.52-65, mai./ago. 2020.
- GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, n.95, p.101-108, 2005.
- GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas: Papirus, 2001.
- GOMES, M.H. **A indisciplina nas aulas de Educação Física**, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UnB, Brasília, 2012.
- KRUG, H.N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – UFSM, Santa Maria, 2004.
- 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. 2019a.
- KRUG, H.N. As dificuldades na gestão da aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, out. 2019b.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Ed. Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, p.1-10, set. 2019c.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, jan. 2020.
- 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.1-14, nov. 2019.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções de professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, v.6, n.2, p.23-43, mai./ago. 2017.
- 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. et al. As representações sociais de diretores escolares sobre a Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, n.33, v.02, p.97-103, 2017.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Horizontes - Revista de Educação**, v.7, n.13, p.223-246, jan./jun. 2019b.
- KRUG, H.N. et al. As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unidocência. **Revista Pedagogia em Ação**, v.12, n.2, p.22-38, 2. sem. 2019c.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. Indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física. **Revista Psicopedagogia OnLine**, p.1-10, out. 2014.
- LEITE, A.L.F. **A indisciplina no processo ensino-aprendizagem**, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – CNEC, Capivari, 2010.
- LUFT, C.P. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MARQUES, M.N.; KRUG, H.N. Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física Escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria-RS. **Revista Linhas**, v.13, n.02, p.215-237, jul./dez. 2012.
- MENEZES, N.C.R. Indisciplina nas aulas de Educação Física: uma intervenção crítico-reflexiva pelo método dialógico. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n. 123, p.1-10, ago. 2008.
- MINAYO, M.C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOURA, D.A. de; PRODÓCIMO, E. Indisciplina escolar na perspectiva de docentes e gestores de escolas estaduais de Indaiatuba/SP. **Revista Motrivivência**, v.29, n.51, p.47-63, jul. 2017.
- PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. S.Paulo: Contexto, 2012.

- REGO, T.C. A indisciplina e o processo educativo. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- SOUSA, A.P. de et al. Concepções de professores do ensino básico sobre indisciplina dos alunos em sala de aula: município de Brejo dos Santos–PB. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v.14, n.2, p.577-588, ago./dez. 2016.
- SOUZA, M.X. de. **Indisciplina**: causas e conseqüências. Rio de Janeiro: UCM, 2003.
- TAILLE, Y.L. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **(In)Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2004.
- WAGNER, V.L.S. **A participação da comunidade escolar**, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

AVALIANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Hugo Norberto Krug⁵

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar os aspectos positivos e negativos da Educação Física Escolar (EFE), nas percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da 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 foi um questionário, tendo a interpretação das respostas realizada por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte professores de EF da EB das referidas rede de ensino e cidade. Concluímos que a EFE, nas percepções dos professores da área estudados, foi geradora de aspectos positivos e negativos, sendo a existência de aspectos negativos em maior quantidade que os positivos.

Palavras-chave: Educação Física. Avaliação. Aspectos Positivos e Negativos.

Abstract

We aimed in this study to analyze the positive and negative aspects of School Physical Education (SPE), in the perceptions of Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE), of the public education system, 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 instrument was a questionnaire, with the interpretation of responses carried out through content analysis. Participated twenty PE teachers from BE of the aforementioned education system and city. We conclude that the SPE, in the perceptions of teachers in the studied area, was generated positive and negative aspects, being the existence of negative aspects in greater quantity than the positive ones.

Keywords: Physical Education. Assessment. Positive and Negative Aspects.

As considerações iniciais

De acordo com Salgado (2017, p.50-51), “[...] a disciplina de Educação Física vem historicamente buscando a sua identidade e sua legitimidade nos ambientes escolares. Como componente curricular e junto a outros componentes constitui o todo que é a estrutura curricular da escola [...]”.

Neste sentido, Marques e Krug (2012, p.216) ao analisarem as possibilidades (caminhos) e as limitações (descaminhos) encontrados na Educação Física Escolar (EFE) destacam que a Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) é

[...] uma disciplina de grande importância no currículo escolar e também de vasta abrangência, necessitando assim ser analisada com outros olhos pelos docentes e pela sociedade em geral, pois por seu intermédio é possível se desenvolver inúmeras aptidões necessárias para a formação integral do ser humano.

⁵ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

Os autores salientam que “[e]mbora como uma área de conhecimento essencial, a Educação Física nas escolas, ainda não é tratada com o devido valor como as demais disciplinas [...]” do currículo escolar da EB (MARQUES; KRUG, 2012, p.216). Assim sendo, no ambiente escolar, a EF é um componente curricular que, na maior parte das vezes, é desvalorizado, desconsiderado, discriminado, chegando [...] a ser excluído dos projetos pedagógicos de algumas escolas (KRUG; KRUG; KRUG, 2019).

Frente a este cenário, preocupamo-nos em desenvolver um estudo sobre as percepções de professores da área da EF relativamente a esta 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).

Assim, as colocações mencionadas anteriormente despertam algumas perguntas importantes, mas a questão problemática deste estudo foi configurada da seguinte forma: quais são os aspectos positivos e negativos da EFE, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul–RS (Brasil)?

Então, como consequência do questionamento supracitado, surgiu o objetivo geral deste estudo: analisar os aspectos positivos e negativos da EFE, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Entretanto, para facilitar o seu atingimento, esse foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar os aspectos positivos da EFE, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar os aspectos negativos da EFE, nas percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo, ao considerarmos que conhecer os aspectos positivos e negativos da EFE pode oferecer subsídios para reflexões que possibilitem modificações que busquem a melhoria dessa disciplina na escola e no desenvolvimento profissional docente.

Os procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

Pesquisa qualitativa é “[...] um processo de reflexões e análises da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação” (OLIVEIRA, 2004, p.37). Já uma das características do estudo de caso é a investigação empírica, investigando fenômenos dentro do seu contexto real, de maneira que o pesquisador apreenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Permite um mergulho mais aprofundado no problema, possibilitando maior penetração na realidade (MARTINS, 2006).

Empregamos um questionário como instrumento de pesquisa, que, segundo Triviños (1987, p.137), “[...] também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme preconizada por Bardin (1977).

Participaram do estudo vinte professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Conforme os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas, sendo que a escolha dos mesmos aconteceu de forma espontânea (voluntariedade) após convite por escrito, onde a disponibilidade foi o fator determinante para ser colaborador do estudo.

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados a partir dos objetivos específicos do estudo, pois esses representaram as categorias de análise (aspectos positivos e negativos da EFE). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB estudados, sobre a temática em questão, por meio de unidades de significados que são como enunciados dos discursos do informante que são significativos tanto para o colaborador (pesquisado) como para o pesquisador, sendo atribuído aos pressupostos teóricos da pesquisa (MOLINA NETO, 2010).

Os aspectos positivos da EFE nas percepções dos professores de EF da EB estudados

Ao tratarmos dos aspectos positivos da EFE, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, achamos necessário mencionarmos Luft (2000) que afirma que positivo é algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positivo o aspecto apontado, pelos professores de EF da EB estudados, que tendeu para auxiliar em uma melhoria da EFE.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram ‘*duas unidades de significados*’ que foram descritas a seguir.

‘*A EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar*’ (quinze citações) foi a primeira e principal unidade de significado manifestada. Frente a esse aspecto positivo da EFE lembramos Conceição *et al.* (2004a) que constataram que a EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar da EB. Também Zanini *et al.* (2004) constataram que os alunos das redes de ensino público e privado elegeram a EF como a disciplina que mais gostam no currículo escolar da EB. E, no direcionamento dessas constatações nos reportamos a Canfield *et al.* (1995, p.76) que afirmam que “[o] gosto pelas aulas de Educação Física, por parte dos alunos, tem que ser um dos objetivos do professor” e “[o] professor consegue motivar seus alunos através do despertar de seus interesses, tornando significativo o conteúdo trabalhado, elaborando objetivos adequados e, quem sabe, com a participação dos alunos” (CANFIELD *et al.*, 1995, p.76). Assim sendo, citamos Martins Júnior (*apud* PRANDINA; SANTOS, 2016, p.109-110) que destaca que

partindo da ideia de que o professor de Educação Física Escolar é um dos responsáveis pela motivação do aluno, entende-se que é primordial que suas aulas sejam planejadas e inovadoras, de forma que os alunos sintam prazer em participar das atividades desenvolvidas, despertando assim, a vontade de manter esta prática, com satisfação, não somente como aluno, mas também como cidadão comum.

Já Canfield (1996, p.26) assinala que as aulas de EF

[...] são prazerosas para os alunos, mesmo eles reconhecendo que poderiam ser melhores se o professor se empenhasse mais, se as aulas não fossem repetitivas, se o espaço físico e materiais estivessem em melhores condições, e se não

roubasse tempo dos estudos porque na maior parte das escolas as aulas acontecem fora do horário escolar.

Neste sentido, Canfield (1996, p.26) coloca que “[...] fica evidenciado o valor de ser praticado algo que se gosta”. Nesse cenário, Krug *et al.* (2020b, p.7) evidenciam que “[...] os alunos gostarem da disciplina de EF é uma das formas de verificarmos a valorização da EF na EB”. Dessa forma, podemos inferir que a EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar e que o professor é um dos responsáveis pela motivação dos alunos ao despertar os seus interesses para que sintam prazer em participar das atividades desenvolvidas, fatos esses que mostram a valorização da EF na EB e assim tornar-se um aspecto positivo da EFE.

A segunda e última unidade de significado manifestada foi ‘**a EF contribui para a construção da cidadania dos alunos**’ (cinco citações). Relativamente a esse aspecto positivo da EFE citamos Krug (2019b, p.5) que aponta que “[...] existem contribuições da EF para a construção da cidadania dos alunos [...]” e que estas são as seguintes: ‘para a formação de um cidadão ativo e mais sadio’; ‘para a formação de um cidadão crítico’; ‘para a formação de um cidadão crítico e transformador’; e, ‘para o desenvolvimento das potencialidades motoras, cognitivas, afetivas, sociais e na formação de bons cidadãos’. Assim sendo, nos reportamos a Ilha *et al.* (2007) que assinalam que a EF como disciplina obrigatória do currículo escolar, deve participar do processo de construção do cidadão, visto que, tem potencial efetivo para influenciar significativamente a vida dos jovens. Nesse sentido, Souza (2012, p.241) diz que “[a] Educação Física é um componente essencial na construção da cidadania, na medida em que seu objeto de estudo é a produção cultural da sociedade através do movimento humano”. Já Krug *et al.* (2020b, p.7) evidenciam que “[...] a disciplina de EF contribuir na formação da cidadania dos alunos é uma forma de verificarmos a valorização da EF na EB”. Dessa forma, podemos inferir que a EFE contribui para a construção da cidadania dos alunos ao ser uma constatação real, destaca o seu potencial efetivo para influenciar significativamente a vida dos jovens e assim ser um componente essencial na construção da cidadania, pode tornar-se, facilmente, um aspecto positivo da EFE.

Assim, estes foram os aspectos positivos da EFE, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘*análise geral*’, sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, constatamos que a ‘*totalidade*’ (dois do total de dois) dos aspectos positivos da EFE está diretamente ‘*ligada aos alunos da EB*’ (‘a EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar’; e ‘a EF contribui para a construção da cidadania dos alunos’). Convém destacarmos que ‘*não houve*’ nenhum aspecto positivo da EFE diretamente ligados ‘*aos próprios professores, ou seja, a si mesmos*’ e ‘*à estrutura da escola/sistema educacional*’. Vale ainda ressaltar que ‘*os aspectos positivos da EFE tiveram um total de vinte citações*’, sendo todas ‘*ligadas aos alunos da EB*’. A partir dessas constatações podemos inferir que a EFE possui aspectos positivos, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, sendo especialmente ligados aos alunos da EB. Também por essas mesmas constatações, podemos inferir que os aspectos positivos citados contribuem para a valorização da EFE.

Os aspectos negativos da EFE nas percepções dos professores de EF da EB estudados

Ao abordarmos os aspectos negativos da EFE, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, achamos importante citarmos Luft (2000) que diz que negativo é algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para este estudo, consideramos negativo o aspecto apontado, pelos professores de EF da EB estudados, que tendeu para tornar contraproducente a EFE.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram ‘*sete unidades de significados*’ que foram descritas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado destacada foi ‘*as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*’, representadas pela falta de espaços físicos e materiais disponíveis para as aulas (quinze citações). Quanto a esse aspecto negativo da EFE nos dirigimos a Krug *et al.* (2019a, p.230) que colocam que “[a]s condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano educacional de professores de EF da EB da rede de ensino público.

Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b, p.18) salientam que “[a] falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” pelas limitações de espaço físico e materiais para as aulas é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB da rede de ensino público. Nesse contexto, Krug *et al.* (2020a, p.31) apontam que “[a]s condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” representadas pela falta de locais e materiais para sua prática é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB da rede de ensino público. Além disso, Krug; Krug e Telles (2018, p.297) destacam que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” representadas pela falta de locais e materiais para sua prática é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB da rede de ensino público. Já Rufino; Benites e Souza Neto (2017, p.59) afirmam que “[...] a indisponibilidade de [...] materiais [...], bem como de espaços apropriados [...], restringem de forma significativa as possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente”. Nesse contexto, Krug *et al.* (2020b, p.11) colocam que “[a] falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” relativamente ao espaço físico e materiais para as aulas é um dos indicativos de desvalorização da EF na EB nas percepções de professores da área. Dessa forma, podemos inferir que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, representada pela falta de espaços físicos e materiais para a realização das aulas ao ser uma dificuldade pedagógica do cotidiano escolar, promove uma insatisfação profissional docente, ocasionando uma marca docente negativa e um desencanto com a profissão docente, culminando em uma restrição significativa das possibilidades da realização do trabalho docente, sendo considerada um indicativo de desvalorização da EF na escola, pode tornar-se, facilmente, um aspecto negativo da EFE.

‘*A EF com o seu conteúdo esportivizado*’ (oito citações) foi a segunda unidade de significado destacada. Em relação a esse aspecto negativo da EFE citamos Krug (2017, p.8) que destaca que a “[...] forma de escolher os conteúdos da EF a serem ministrados [...]” é uma das dificuldades na prática pedagógica de professores de EF da EB da rede de ensino público. Nesse sentido, segundo Krug *et al.* (2016, p.70), o “[...] desenvolvimento do esporte como conteúdo [...]” faz parte da cultura da prática pedagógica dos professores de EF da EB na rede de ensino público. Assim sendo, Krug *et al.* (2018, p.29) dizem que a EFE “[...] baseada nos esportes [...]” faz parte do real da prática pedagógica dos professores de EF da EB. Dessa forma, podemos inferir que a EFE com o seu conteúdo esportivizado ao ser uma dificuldade encontrada na prática pedagógica e fazer parte da cultura da EFE, portanto, sendo parte do real da prática pedagógica dos professores de EF, pode tornar-se, facilmente, um aspecto negativo da EFE.

Outra unidade de significado destacada, a terceira, foi ‘*a separação por sexo das turmas de alunos de EF*’ (seis citações). Esse aspecto negativo da EFE pode ser embasado em Krug (2017, p.7) que coloca que “[m]inistrar aula de EF para turma de alunos separados por sexo [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF da EB na rede pública de ensino. Já Krug *et al.* (2016, p.70) apontam que a “[...] separação da turma de alunos por sexo [...]” faz parte da cultura da prática pedagógica de professores de EF da EB na rede de ensino público. Assim, diante desse cenário, consideramos necessário citarmos Costa; Silva e Ávila (2000) que advertem que, conforme estudos sobre gênero, as aulas de EF com turmas de alunos separados por sexo, reproduzem uma cultura sexista, sendo que a escola trabalha com o modelo masculino,

contribuindo, dessa maneira, para a neutralização das meninas, reafirmando a redistribuição das diferenças, porque impede a recriação por parte do sexo feminino. Também destacamos os PCN's (BRASIL, 1999) que consideram que a separação de turmas por sexo acaba cerceando o direito ao convívio social dos alunos e incentivando a desigualdade sexual, reproduzindo uma cultura de valores sociais equivocados. Dessa forma, podemos inferir que a separação por sexo das turmas de alunos de EF ao ser uma dificuldade encontrada na prática pedagógica e fazer parte da cultura da EFE, portanto, reproduz a cultura sexista da sociedade vigente e incentiva a desigualdade social, assim, pode tornar-se, facilmente, um aspecto negativo da EFE.

‘A influência das intempéries do tempo ocasionando a não realização das aulas de EF em dias de chuva’ (cinco citações) foi a quarta unidade de significado destacada. Esse aspecto negativo da EFE encontra suporte em Krug (2017, p.5) que indica que “[a]s intempéries do tempo [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF da EB da rede pública de ensino, bem como “[n]ão ter aula de EF em dia de chuva [...]” (KRUG, 2017, p.6). Assim sendo, Krug *et al.* (2016, p.69) ressaltam que a “[...] não ocorrência de aula em dia de chuva [...]” faz parte da cultura da prática pedagógica de professores de EF da EB na rede de ensino público. Já Simon; Cardoso e Domingues (2008) destacam que os espaços escolares limitam o desenvolvimento das aulas de EF em dias de chuva e que a superação desse fato depende da melhoria na infra-estrutura e de professores com disposição para elaborar estratégias para a chuva passar de empecilho à possibilidade de conteúdo. Dessa forma, podemos inferir que a influência das intempéries do tempo ocasionando a não realização das aulas de EF na escola em dias de chuva ao ser uma dificuldade pedagógica no cotidiano educacional e fazer parte da cultura da prática pedagógica, pois limita o desenvolvimento das aulas de EF em dias de chuva, pode tornar-se, facilmente, um aspecto negativo da EFE.

Ainda outra unidade de significado destacada, a quinta, foi **‘o isolamento profissional do professor de EF na escola’** (três citações). Sobre esse aspecto negativo da EFE nos reportamos a Krug *et al.* (2019a, p.234) que constataram que “[o] isolamento profissional docente [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano educacional de professores de EF da EB da rede pública de ensino. Nesse sentido, apontamos Krug; Krug e Telles (2019, p.60) que afirmam que “[...] todas as dificuldades da prática pedagógica originam, conscientemente ou inconscientemente, sentimentos negativos [...]” nos professores de EF da EB da rede de ensino público. Nesse contexto, Krug *et al.* (2020a, p.32) colocam que “[o] isolamento profissional [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF da EB da rede de ensino público. Já Krug *et al.* (2016, p.72) salientam que o “[...] isolamento profissional [...]” faz parte da cultura da EFE. Assim sendo, Krug (2019a, p.7) indica que “[...] o isolamento profissional do professor de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica [...]” dos docentes da área na rede de ensino público. Dessa forma, podemos inferir que o isolamento profissional do professor de EF na escola ao ser uma dificuldade pedagógica no cotidiano educacional, origina sentimentos negativos, ocasionando uma marca docente negativa, culminando em uma interferência negativa na prática pedagógica do professor, pode tornar-se, facilmente, uma aspecto negativo da EFE.

‘A ocorrência das aulas de EF no turno inverso das demais disciplinas do currículo escolar’ (duas citações) foi mais uma unidade de significado destacada, a sexta. Evidenciamos esse aspecto negativo da EFE nos referimos a Krug *et al.* (2018) que assinalam que as aulas de EF desenvolvidas no turno inverso das demais disciplinas do currículo escolar fazem parte do real da EFE, pois, segundo Conceição *et al.* (2004b), a maioria das aulas de EFE na EB acontece fora do turno normal das demais disciplinas. Nesse sentido, apontamos Krug *et al.* (2016) que diz que a realização das aulas de EFE no turno inverso, isto é, fora do turno normal das demais disciplinas escolares faz parte da cultura da EFE na EB. Assim, consideramos importante mencionarmos Rosa e Krug (2010, p.21) que colocam que “[a]s aulas de Educação Física em turno inverso proporcionam o surgimento de problemas como: o pouco envolvimento dos alunos, a baixa

frequência e a falta de locais adequados para as aulas em dias de chuva”. Dessa forma, podemos inferir que a ocorrência das aulas de EF no turno inverso das demais disciplinas do currículo escolar ao fazer parte do real da EFE e sendo uma cultura da EFE, ocasionando o surgimento de diversos problemas, pode tornar-se, facilmente, um aspecto negativo da EFE.

A sétima e última unidade de significado destacada foi ‘**a falta de um planejamento curricular da EF**’ (uma citação). No direcionamento desse aspecto negativo da EFE nos dirigimos a Krug *et al.* (2019a, p.233) que afirmam que “[a] falta de um planejamento curricular da EF [...]” é uma das dificuldades pedagógicas no cotidiano educacional de professores de EF da EB da rede de ensino público. Nesse sentido, Canfield (*apud* KRUG *et al.*, 2019a, p.233) ressalta que “[...] a Educação Física é muito mais do que uma aula que começa e termina [...]” não podendo “[...] existir para simplesmente ‘ocupar o tempo’ do aluno e fazer com que o professor cumpra a sua carga horária. Ela é muito mais do que isto [...], só tendo um planejamento é que saberemos o que queremos, como nos conduziremos e onde chegar”. Dessa forma, podemos inferir que a falta de um planejamento curricular da EF ao ser uma dificuldade pedagógica no cotidiano educacional e fazer parte da cultura da EFE, acarretando enormes diferenças entre o que é desenvolvido em cada série e em cada escola, portanto, a aula não pode ser simplesmente para ocupar o tempo do aluno, assim sendo, pode tornar-se, facilmente, um aspecto negativo da EFE.

Assim, estes foram os aspectos negativos da EFE, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao efetuarmos uma ‘**análise geral**’, sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, constatamos que a ‘**maioria**’ (quatro do total de sete) dos aspectos negativos da EFE está diretamente ‘**ligadas à estrutura da escola/sistema educacional**’ (‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’; ‘a separação por sexo das turmas de alunos de EF’; ‘a influência das intempéries do tempo ocasionando a não realização das aulas de EF em dias de chuva’; e, ‘a ocorrência das aulas de EF no turno inverso das demais disciplinas do currículo escolar’) e a ‘**minoria**’ (três do total de sete) está diretamente ‘**ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’ (‘a EF com o seu conteúdo esportivizado’; ‘o isolamento profissional do professor de EF na escola’; e, ‘a falta de um planejamento curricular da EF’). Convém destacarmos que ‘**não houve**’ nenhum aspecto negativo da EFE diretamente ‘**ligado aos alunos da EB**’. Vale ainda ressaltar que os aspectos negativos da EFE tiveram um total de vinte citações, sendo vinte e oito ‘**ligadas à estrutura da escola/sistema educacional**’ e doze ‘**ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos**’. A partir dessas constatações, podemos inferir que a EFE possui aspectos negativos, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, sendo especialmente ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos. Também por essas mesmas constatações, podemos inferir que os aspectos negativos, citados pelos professores de EF da EB estudados, contribuem para a desvalorização da EFE.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, destacamos o seguinte: a) ‘**quanto aos aspectos positivos da EFE**’, constatamos que, os professores da área estudados, apontaram ‘**duas unidades de significados**’: 1ª) ‘**a EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar**’; e, 2ª) ‘**a EF contribui para a construção da cidadania dos alunos**’. Esse rol de aspectos positivos apontou que a ‘**totalidade**’ dos mesmos teve ‘**ligação direta com os alunos da EB**’; e, b) ‘**quanto aos aspectos negativos da EFE**’, constatamos que, os professores da área estudados, apontaram ‘**sete unidades de significados**’: 1ª) ‘**as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola**’; 2ª) ‘**a EF com o seu conteúdo esportivizado**’; 3ª) ‘**a separação por sexo das turmas de alunos de EF**’; 4ª) ‘**a influência das intempéries do tempo ocasionando a não realização das aulas de EF em dias de chuva**’; 5ª) ‘**o isolamento**’.

profissional do professor de EF na escola; 6ª) ‘a ocorrência das aulas de EF no turno inverso das demais disciplinas do currículo escolar’; e, 7ª) ‘a falta de um planejamento curricular da EF. Esse rol de aspectos positivos apontou que a ‘maioria’ dos mesmos teve ‘ligação direta com a estrutura da escola/sistema educacional’ e a ‘minoria’ com ‘ligação direta com os próprios professores, ou seja, a si mesmos’.

A partir destas constatações concluímos que a ‘Educação Física Escolar’, nas percepções dos professores da área estudados, ‘foi geradora de aspectos positivos e negativos’, sendo que o ‘principal aspecto positivo’ foi ‘a EF é a disciplina que os alunos mais gostam no currículo escolar’ e o ‘principal aspecto negativo’ foi ‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’.

Também concluímos pela ‘existência de aspectos negativos em maior quantidade’ (sete unidades de significados com um total de quarenta citações) do que os aspectos positivos’ (duas unidades de significado com um total de vinte citações). Nesse sentido, destacamos uma maior possibilidade de ocorrências de aspectos negativos do que positivos.

Além disso, ainda constatamos que ‘os aspectos positivos da EFE, citados pelos professores de EF da EB estudados, contribuem para a valorização da EFE’, enquanto que ‘os aspectos negativos da EFE contribuem para a desvalorização da EFE’. Esse fato está em consonância com o dito por Krug *et al.* (2020b, p.2) de que “[...] no âmbito escolar, a EF é um componente curricular que oscila entre uma valorização e uma desvalorização [...]”. Entretanto, nesse quadro de valorização e/ou desvalorização Borba Neto (2017) coloca que existe a prevalência da EF devido à fragilidade que muitas escolas ainda possuem para o exercício pleno do professor de EF e execução do que preconiza essa disciplina.

Neste sentido, Krug *et al.* (2020b, p.15) destaca que

[...] a desvalorização que sofre o campo da EF Escolar não é um fato recente, pois as causas dessa desvalorização são historicamente construídas, isto é, há muito tempo acontecem, como, por exemplo, a falta de condições de trabalho da EF na escola, representada pela falta de espaço físico adequado para o desenvolvimento das aulas e também pela falta de materiais para o desenvolvimento das atividades práticas.

Diante deste cenário de predominância da desvalorização da EFE citamos Krug *et al.* (2020b, p.15) que apontam que é “[...] necessário construir uma nova cultura de valoração da disciplina na escola como um componente curricular”.

Para finalizar, destacamos que os resultados desta investigação sinalizam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre esta temática, para que sejam explorados novos horizontes para contribuir com a melhoria da qualidade da disciplina de EF no currículo escolar.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- 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) – UFPE, Vitória de Santo Antão, 2017.
- CANFIELD, M. de S. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996.

- CANFIELD, M. de S. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: MEDEIROS, F.M. (Orgs.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: Ed. Universitário, 1995.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da et al. A opinião discente sobre a Educação Física no Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII., 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPel, 2004a.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da et al. A estruturação organizacional da Educação Física no Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII., 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPel, 2004b.
- COSTA, M.R.F.; SILVA, R.G.; ÁVILA, A.B. Relações de gênero no cotidiano das aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 2000, Lisboa. **Anais [...]**, Lisboa: UTL, 2000.
- ILHA, F.R. da S. et al. Refletindo a prática pedagógica do professor de Educação Física através da organização de suas aulas. In: SEMINÁRIO DE EPISTEMOLOGIA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2., 2007, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: UFSM, 2007.
- 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 Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, p.1-13, nov. 2017.
- 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. 2019a.
- KRUG, H.N. Contribuições da Educação Física Escolar na construção da cidadania dos alunos da Educação Básica: percepções dos professores da área. **Revista Gestão Universitária**, p.1-10, fev. 2019b.
- 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**, 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**, v.6, n.2, p.23-43, mai./ago. 2017.
- 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.; 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. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, v.25, n.1, p.61-77, 2016.
- KRUG, H.N. et al. O real e o ideal da prática pedagógica na percepção de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, v.6, n.13, p.23-45, jan./abr. 2018.
- 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, jan./jun. 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**, n.38, v.4, p.13-22, 2019b.
- KRUG, H.N. et al. Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, n.42, v.4, p.25-35, out. 2020a.
- 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**, v.19, n.1, p.1-19, 2020b.
- LUFT, C.P. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

- MARQUES, M.N.; KRUG, H.N. Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física Escolar: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria-RS. **Revista Linhas**, v.13, n.02, p.215-237, jul./dez. 2012.
- MARTINS, J.A. de. **Estudo de caso**: uma 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. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, v.25, n. 89, set./dez. 2004.
- PRANDINA, M.Z.; SANTOS, M. de L. dos. A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizonte – Revista de Educação**, v.4, n.8, p.99-114, jul./dez. 2016.
- ROSA, V.T. da; KRUG, H.N. A Educação Física organizada em forma de clubes no Ensino Médio e seus procedimentos metodológicos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.143, p.1-33, abr. 2010.
- RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. de. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, v.21, n.03, p.55-65, set./dez. 2017.
- SALGADO, S. da S. Gestão e Educação Física Escolar: uma mudança de postura para uma mudança de cultura. **Revista Temas em Educação Física Escolar**, v.2, n.1, p.49-69, jan./jun. 2017.
- SIMON, H. dos S.; CARDOSO, A.R. de S.; DOMINGUES, S.C. Está chovendo, e agora? A Educação Física e o dia de chuva – um estudo de caso. **Revista Motrivivência**, n.31, p.346-353, dez. 2008.
- SOUZA, R.R. de. Contribuição da disciplina de Educação Física para a formação da cidadania. In: FOLLE, A.; FARIAS, G.O. (Orgs.). **Educação Física**: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: Ed. UDESC, 2012.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZANINI, M.C. et al. A Educação Física e as outras disciplinas do currículo escolar: importância e gosto na opinião dos alunos do Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, XIX., 2004, Santa Maria. **Anais**, Santa Maria: UFSM, 2004.

CARACTERIZAÇÃO DA INFRA-ESTRUTURA DA ESCOLA PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Hugo Norberto Krug⁶

Resumo

Objetivamos neste estudo analisar as percepções das equipes gestoras de escolas das redes de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre a caracterização da infra-estrutura das escolas para a prática da Educação Física (EF) na Educação Básica (EB). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de coleta de informações foi uma entrevista, tendo as respostas interpretadas pela análise de conteúdo. Participaram dezoito gestores escolares das referidas redes de ensino e cidade. Concluímos que as percepções das equipes gestoras das escolas estudadas, sobre a infra-estrutura das escolas para a prática da EF na EB, denunciam uma situação muito delicada, isto é, de uma precarização do trabalho docente em EF na rede pública (municipal e estadual) de ensino básico.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Física Escolar. Infraestrutura.

Abstract

We was aimed in this study to analyze the perceptions of the school management teams of the schools in the public education system, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the characterization of the infrastructure of schools for the practice of Physical Education (PE) in Basic Education (BE). We characterize the research as qualitative of the case study type. The instrument for collecting information was an interview, with the answers interpreted by the content analysis. Participated eighteen school managers from the aforementioned education system and city. We concluded that the perceptions of the management teams of the schools studied, about the infrastructure of schools for the practice of PE in BE, denounce a very delicate situation, that is, of a precariousness of teaching work in PE in the public system (municipal and state) of basic education.

Keywords: Physical Education. School Physical Education. Infrastructure.

As considerações iniciais

Este estudo volta olhares para a Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), mais especificamente para a infra-estrutura da escola para a prática dessa disciplina, tendo como foco a Gestão Escolar (GE), pois, segundo Krug *et al.* (2020a, p.2), “[...] em tempos mais recentes, no contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção à Gestão Escolar”.

Desta forma, buscamos inverter a tendência de estudos que procuram ver a infra-estrutura da escola para a prática da EF na EB com os olhares da própria EF para um estudo que procura ver essa referida infra-estrutura a partir dos olhares da GE. Essa inversão de olhares está fundamentada em Krug *et al.* (2018, p.123) que destacam que uma visão distanciada da atuação do professor de EF na EB, no caso da GE, pode ultrapassar “[...] o pensamento fragmentado de que somente ele (o professor de EF) tem a ver com a sua aula” (inserção nossa).

⁶ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hknkrug@bol.com.br.

Nesta perspectiva de novos olhares sobre a EF apontamos alguns estudos que mostraram compreensões da GE sobre alguns aspectos da EF na EB. Foram eles: Krug *et al.* (2020a); Krug *et al.* (2020b); Krug; Krug e Krug (2019); e, Krug *et al.* (2018).

Assim, no direcionamento do tema deste estudo, consideramos necessários dois tipos de esclarecimentos: um a respeito de GE e outro sobre a infra-estrutura das escolas para a prática da EF na EB.

Neste sentido, de acordo com Krug *et al.* (2018, p.123), em estudos que abrangem a GE, “[i]nicialmente, é preciso que entendamos a diferença entre Gestão Educacional e GE”.

Então, Ilha e Krug (2009, p.1) explicam que a Gestão Educacional situa-se “[...] no âmbito macro, no qual se encontram os órgãos superiores dos sistemas de ensino e às políticas públicas destinadas aos mesmos”. Já a Gestão Escolar situa-se “[...] em nível micro, encontra[ndo]-se as escolas e o trabalho desenvolvidos nas mesmas”. Entretanto, os autores ressaltam que “[a] pesar desta distinção, elas implicam numa interligação ao articularem suas ações em busca dos mesmos objetivos, resumidamente, a formação da qualidade da educação para a população” (ILHA; KRUG, 2009, p.1).

Desta maneira, conforme Krug *et al.* (2018, p.124), “ao falarmos de Gestão Escolar também estamos falando de gestores”, ou seja, equipe de gestores ou equipe diretiva. Nesse sentido, Cristino *et al.* (2008, p.138) colocam que a GE “[...] ao coordenar a vida escolar, exerce sobre esta comunidade uma liderança. Sua atividade educacional, além do aspecto administrativo, deveria ter uma grande preocupação pedagógica, que é a justificativa de toda educação escolar”. Nessa perspectiva, Krug *et al.* (2020b, p.21)

[...] considera[m] indispensável que a equipe diretiva volte olhares para a disciplina de EF no intuito de percebê-la, enquanto uma importante contribuição pedagógica relativamente à conhecimentos sobre o movimento humano, para poder colaborar numa melhoria desse componente curricular”.

Mas, o que é infra-estrutura?

Conforme Luft (2000), a palavra infra-estrutura significa base; que assegura o desenvolvimento ou a criação de certo grupo, organização, sociedade, teoria, ideologia.

No que tange à educação, para Pereira e Rebolo (2017, p.95), a infra-estrutura está relacionada

[...] ao ambiente físico, aos espaços organizados, à arquitetura que atenda às atividades pedagógicas, à manutenção, limpeza e segurança, aos recursos materiais, e devem ser planejadas e implementadas para assegurar um espaço educativo que funcione adequadamente para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos que ali trabalham.

Nesta perspectiva, achamos indispensável que a equipe diretiva volte olhares para a disciplina de EF no intuito de percebê-la, enquanto um componente curricular que depende em alto grau da infra-estrutura da escola para ser desenvolvido com maior qualidade em seu ensino.

Desta forma, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, surgiu a questão problemática, norteadora do estudo: quais são as percepções das equipes gestoras de escolas das redes de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul–RS (Brasil), sobre a caracterização da infra-estrutura das escolas para a prática da EF na EB?

A partir desta indagação, o objetivo geral do estudo foi analisar as percepções das equipes gestoras de escolas das redes de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre a caracterização da infra-estrutura das escolas para a prática da EF na EB.

Para facilitar o alcance do objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: a) analisar as percepções das equipes gestoras de escolas das redes de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os espaços físicos para a prática da EF na EB; b) analisar as percepções das equipes gestoras de escolas das redes de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os materiais disponíveis para a prática da EF na EB; e, c) analisar as percepções das equipes gestoras de escolas das redes de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sobre os fatores ambientais incidentes nas escolas que atrapalham a prática da EF na EB.

A justificativa para a realização deste tipo de estudo, de acordo com Krug *et al.* (2018, p.125), “[...] reside na importância de se saber como a Educação Física na Educação Básica é vista pela Gestão Escolar [...]”, principalmente sobre as condições de infra-estrutura da escola para a prática da mesma, já que, segundo Telles e Krug (2014, p.3) essa possui “[...] diversas condições e interferências que tanto podem ser climáticas quanto físicas e materiais [...]”. Assim sendo, as duas citações anteriormente anunciadas se complementam na justificativa do desenvolvimento da investigação.

Os procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa é relevante o significado que as pessoas envolvidas atribuem ao objeto investigado. Ainda, para Lüdke e André (1986, 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. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

A coleta de informações foi efetuada por meio de uma entrevista, que, de acordo com Lüdke e André (1986, p.33), possibilita a “captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. O roteiro da entrevista abordou os objetivos específicos do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa foi realizada através da análise de conteúdo, que, conforme Chizzotti (2000) possui como objetivo compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Participaram do estudo dezoito gestores escolares, sendo seis diretores, seis coordenadores pedagógicos e seis supervisores pedagógicos, pertencentes a seis escolas públicas (três municipais e três estaduais) da rede de ensino público de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Justificamos a escolha dos colaboradores embasando-nos Cristino *et al.* (2008, p.136) que apontam que a equipe de gestores é composta pela “[...] direção e vice-direção, e a parte pedagógica que compõe a supervisão e a coordenação”. Além disso, segundo Berria *et al.* (2012, p.158), “[t]odos os atores sociais implicados no fenômeno investigado [...] devem estar representados [...]” na pesquisa.

Assim, a escolha dos participantes (colaboradores) aconteceu de forma intencional, pois “[a] seleção dos informantes na pesquisa qualitativa parte da amostra intencional [...], na qual o pesquisador seleciona os sujeitos por juízo particular, como conhecimento do tema ou representatividade subjetiva” (BERRIA *et al.*, 2012, p.159).

Relativamente aos aspectos éticos às pesquisas científicas ressaltamos que os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas. Convém esclarecermos que, como não foram trabalhadas escolas municipais e estaduais em separado, não aparecem diferenciadores na identificação. Trabalhamos município e estado como rede de ensino público.

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões foram organizados e explicitados de acordo com os objetivos específicos do estudo.

Entretanto, neste momento, achamos necessário lembrarmos Luft (2000) que diz que a palavra caracterização significa o ato ou efeito de caracterizar, de destacar as características particulares de algo ou alguém. Já característica significa traço, propriedade ou qualidade distintiva fundamental.

Assim, consideramos, neste estudo, que caracterização são as características particulares da infra-estrutura das escolas para a prática da EF na EB, particularmente, os espaços físicos, os materiais e os fatores ambientais destinados ao desenvolvimento da referida disciplina.

As percepções da Gestão Escolar sobre os espaços físicos das escolas para a prática da EF na EB

Para melhor explicitarmos este momento do estudo, o mesmo foi dividido em itens:

a) Sobre a quantidade de locais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB

A ‘*maioria*’ dos gestores escolares estudados (quinze citações) declarou que a ‘*quantidade de locais disponíveis para a prática da EF na EB nas escolas*’ foi de ‘*um local*’. Esse fato está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal constatação. Nesse cenário, nos reportamos a Giarola (*apud* CONCEIÇÃO *et al.*, 2004) que coloca que as escolas, especialmente as da rede pública, vêm enfrentando muitos problemas, como a falta de instalações físicas para a prática das aulas de EF. Nesse cenário, citamos Krug *et al.* (2019) que dizem que a falta de locais disponíveis para a EF na escola é a principal dificuldade pedagógica de professores de EF da EB em todas as fases da carreira docente. Nesse sentido, Gatti (2013) acrescenta que a falta de espaço físico adequado para as aulas de EF é um fato presente em boa parte das escolas públicas brasileiras.

Já a ‘*minoría*’ dos gestores escolares estudados (três citações) declarou que a ‘*quantidade de locais disponíveis para a prática da EF na EB nas escolas*’ foi de ‘*dois ou mais locais*’. Esse fato também está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal constatação.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção da quantidade de locais disponíveis para a prática da EF na EB. Essa inferência pode ser

embasada em Krug *et al.* (2018, p.127) que constataram que “[...] a falta de espaço físico destinado ao desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” é uma das dificuldades da prática pedagógica de professores de EF da EB, nas percepções de gestores escolares;

b) Sobre os tipos de locais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB

A ‘*maioria*’ dos gestores escolares estudados (doze citações) manifestou que a ‘*quadra de esportes*’ foi o ‘*tipo de local disponível nas escolas para a prática da EF na EB*’. Esse fato está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal constatação. Nesse cenário, nos referimos a Kunz (*apud* CONCEIÇÃO *et al.*, 2004) que coloca que existe uma relação entre a EF desportivizada e a padronização dos espaços físicos, pois para o ensino dos movimentos padronizados do esporte é preciso locais que obedecem à rígida padronização e por isso mesmo, condicionam à utilização adequada dos mesmos. Nesse direcionamento de afirmativa Conceição *et al.* (2004) constataram que a quadra de esportes é o tipo de local disponível mais frequente para as aulas de EF. Também Darido e Rangel (2005) reforçam essa situação ao colocarem que o espaço da aula de EF, em tempos mais recentes, predominantemente está restrito às quadras esportivas, devido ao desenvolvimento predominante do conteúdo esportivo, mais especificamente do futebol. Assim sendo, Krug *et al.* (2016, p.68) apontam que existe uma “[...] cultura do espaço físico para o desenvolvimento das aulas de EFE que está restrita à quadra esportiva [...]”. Esses autores destacam que “[...] os docentes, apesar da existência de outros espaços, não os utilizam para tal finalidade [...]”, isto é, para o desenvolvimento das aulas de EFE.

Já ‘*minoría*’ dos gestores escolares estudados (seis citações) manifestou que ‘*o pátio, a sala de aula e o ginásio de esportes*’ foram o ‘*tipos de locais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB*’. Esse fato também está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal constatação. Nesse sentido, citamos Darido e Rangel (2005) que afirmam que a aula de EF na escola pode ser ministrada nos mais diversos espaços, como pátio escolar, quadras, campos, salas e outros que existirem na escola e que o professor achar conveniente para o objetivo que pretende atingir com a aula, ou até mesmo na sala de aula convencional e tradicional. Também Conceição *et al.* (2004) apontam a existência de diversos tipos de locais disponíveis para as aulas de EF nas escolas, além das quadras de esportes. São eles: pátio, ginásio de esportes, sala de EF, quadra de areia, campo de futebol, sala de aula, pista de atletismo, salão e praça pública.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção dos tipos de locais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB;

c) Sobre as condições de uso dos locais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB

A ‘*totalidade*’ dos gestores escolares estudados (dezoito citações) declarou ‘*razoáveis condições de uso dos locais disponíveis para a prática da EF na EB nas escolas*’. Esse fato está em dissonância com alguns estudos com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que constataram boas condições de uso dos locais disponíveis para as aulas de EF nas escolas estudadas.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados não possuem adequada percepção das condições de uso dos locais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB. Essa inferência pode ser justificada pelo fato de que os gestores escolares não acompanham o dia a dia das aulas práticas de EF em suas escolas;

d) Sobre os tipos de pisos dos locais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB

A '*maioria*' dos gestores escolares estudados (treze citações) manifestou que '*cimento*' foi o '*tipo de piso dos locais disponível nas escolas para a prática da EF na EB*'. Esse fato está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal situação.

Já a '*minoría*' dos gestores escolares estudados (cinco citações) manifestou que '*o chão batido e a grama*' foram os '*tipos de pisos dos locais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB*'. Esse fato também está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal situação.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção dos tipos de pisos dos locais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB;

e) Sobre a existência ou não de instalações sanitárias nas escolas nas proximidades dos locais disponíveis para a prática da EF na EB

A '*totalidade*' dos gestores escolares estudados (dezoito citações) declarou a '*existência de instalações sanitárias nas proximidades dos locais disponíveis para a prática da EF na EB nas escolas*'. Esse fato está semelhante com alguns estudos com professores de EF da EB (AZEVEDO, 1995; CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que constataram que a quase totalidade das escolas estudadas possuem instalações sanitárias nas proximidades dos locais disponíveis para as aulas de EF na EB.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção da existência de instalações sanitárias nas escolas nas proximidades dos locais disponíveis para a prática da EF na EB;

f) Sobre a existência ou não de locais disponíveis em dias de chuva nas escolas para a prática da EF na EB

A '*maioria*' dos gestores escolares estudados (quinze citações) afirmou a '*não existência de locais disponíveis em dias de chuva nas escolas para a prática da EF na EB*'. Esse fato está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal situação. Já Krug (2008) destaca a falta de infra-estrutura das escolas públicas que não possuem quadra coberta ou ginásio esportivo para possibilitarem a realização das aulas de EF na EB em dias de chuva.

Já a '*minoría*' dos gestores escolares estudados (três citações) afirmou que '*a existência de locais disponíveis em dias de chuva nas escolas para a prática da EF na EB*'. Esse fato também está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; KRUG; SILVA, 2005; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal situação.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção sobre a existência ou não de locais disponíveis em dias de chuva nas escolas para a prática da EF na EB; e,

g) Sobre a localização dos espaços físicos disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB

A '*maioria*' dos gestores escolares estudados (dez citações) expressou a '*localização dos espaços físicos disponíveis para a prática da EF na EB na própria escola*'. Esse fato está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal situação.

Já a '*minoría*' dos gestores escolares estudados (oito citações) expressou a '*localização dos espaços físicos disponíveis para a prática da EF na EB fora da escola*'. Esse fato também está em consonância com alguns estudos com professores de EF da EB (SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal situação. Nesse sentido, citamos Farias *et al.* (*apud* SILVA; KRUG, 2005) que apontam a falta de locais nas escolas, principalmente as públicas, para o desenvolvimento das aulas de EF.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção da localização dos espaços físicos disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB;

As percepções da Gestão Escolar sobre os materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB

Para melhor explicitarmos este momento do estudo, o mesmo foi dividido em itens:

a) Sobre a quantidade de materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB

A '*totalidade*' dos gestores escolares estudados (dezoito citações) colocou que é '*pouca a quantidade de materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB*'. Esse fato está em concordância com o dito por Gatti (2013) de que a falta de materiais adequados para as aulas de EF é um fato presente em boa parte das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, citamos Rufino; Benites e Souza Neto (2017, p.59) que dizem que “[...] a indisponibilidade de uma gama de materiais [...], restringem de forma significativa as possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente”. Já Krug *et al.* (2019) indicam que a falta de materiais disponíveis para a EF na escola é a principal dificuldade pedagógica de professores de EF da EB em todas as fases da carreira docente.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção da quantidade de materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB. Essa inferência pode ser fundamentada em Krug *et al.* (2018, p.128) que constataram que “[...] a falta de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” é uma das dificuldades da prática pedagógica de professores de EF da EB, nas percepções de gestores escolares;

b) Sobre os tipos de materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB

A '*totalidade*' dos gestores escolares estudados (dezoito citações) disse que '*bolas de esportes são os tipos de materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB*'. Esse fato está em consonância com alguns estudos realizados com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SILVA; KRUG, 2005) que constataram que quase que exclusivamente bolas de esportes são os materiais usados nas aulas de EF na EB. Nesse cenário, citamos Darido e Rangel (2005) que ressaltam que o uso exclusivo de bolas de esportes como material nas aulas denuncia que só os esportes são utilizados como conteúdo da EFE. Assim sendo, segundo Krug *et al.* (2016, p.68), o “[...] uso da bola de esportes”, faz parte da cultura da EFE.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção dos tipos de materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB;

c) Sobre a qualidade dos materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB

A ‘*totalidade*’ dos gestores escolares estudados (dezoito citações) apontou ‘*qualidade razoável dos materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB*’. Esse fato está em consonância com o estudo de Conceição *et al.* (2004) que constataram que é razoável a qualidade dos materiais disponíveis nas escolas para as aulas de EF na EB, mas está em discordância com o estudo de Silva e Krug (2005) que constataram que a qualidade dos materiais disponíveis para a EF é boa.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção da qualidade dos materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB; e,

d) Sobre a forma de aquisição de materiais pelas escolas necessários a prática da EF na EB

A ‘*totalidade*’ dos gestores escolares estudados (dezoito citações) afirmou que ‘*a instituição mantenedora (pública) é a responsável pela aquisição de materiais necessários para a prática da EF na EB*’. Esse fato está em consonância com alguns estudos realizados com professores de EF da EB (CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal situação. Nesse cenário, nos dirigimos a Farias (*apud* CONCEIÇÃO *et al.*, 2004) que destaca que cabe ao poder público fornecer às escolas melhores condições, de maneira a proporcionar aos professores de EF uma mudança na qualidade do ensino.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção da forma de aquisição de materiais necessários para a prática da EF na EB;

As percepções da Gestão Escolar sobre os fatores ambientais incidentes nas escolas que atrapalham a prática da EF na EB

Para melhor explicitarmos este momento do estudo, o mesmo foi dividido em itens:

a) Sobre a existência ou não de fatores ambientais incidentes nas escolas que atrapalham a prática da EF na EB

A ‘*totalidade*’ dos gestores escolares estudados (dezoito citações) manifestou a ‘*existência de fatores ambientais que atrapalham a prática da EF na EB nas escolas*’. Esse fato está em consonância com alguns estudos realizados com professores de EF da EB (AZEVEDO, 1995; CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2004; TELLES; KRUG, 2014) que confirmam tal constatação. Nesse cenário, citamos Pedreira (*apud* CONCEIÇÃO *et al.*, 2004) que afirma que na história da humanidade os homens sempre sofreram influências do meio ambiente em que vivem. Dessa forma, é coerente considerarmos que as aulas de EF na escola também sofram influências deste meio ambiente. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019, p.231) destacam que “[a]s intempéries do tempo [...]” é uma das dificuldades pedagógicas de professores de EF da EB em todas as fases da carreira docente. Já Silva *et al.* (2004) afirmam que a EF na EB apresenta-se condicionada à vários fatores e entre eles destacam-se os fatores ambientais, que, de certa forma, influenciam negativamente no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção da existência de fatores ambientais que atrapalham a prática da EF na EB. Essa inferência pode ser apoiada em Krug *et al.* (2018, p.130) que constataram que “[...] a influência das

intempéries do tempo [...]” é uma das dificuldades da prática pedagógica de professores de EF da EB, nas percepções de gestores escolares; e,

b) Sobre os tipos de fatores ambientais incidentes nas escolas que atrapalham a prática da EF na EB

A ‘*totalidade*’ dos gestores escolares estudados (dezoito citações) manifestou que ‘*o frio, o calor e a chuva*’ foram os ‘*tipos de fatores ambientais que atrapalham normalmente a prática da EF na EB nas escolas*’. Esse fato está em consonância com alguns estudos realizados com professores de EF da EB (AZEVEDO, 1995; CONCEIÇÃO *et al.*, 2004; SILVA; KRUG, 2005) que confirmam tal constatação.

Entretanto, esta mesma ‘*totalidade*’ dos gestores escolares estudados destaca que ‘*a chuva*’ é o fator ambiental que ‘*mais atrapalha a prática da EF na EB nas escolas*’. Esse fato está em concordância com Conceição *et al.* (2004) que constataram, em investigação realizada com professores de EF da EB das redes de ensino municipal, estadual e particular de uma cidade do interior do estado do RS, que a chuva foi o fator que mais atrapalharam as aulas de EF, isto devido à pouca existência de ginásio de esportes nas escolas. Nesse cenário, mencionamos Krug *et al.* (2016, p.68) que afirmam que “[...] não te[r] aula de Educação Física na escola [...]” em dia de chuva faz parte da cultura da EFE.

Desta forma, podemos inferir que os gestores escolares estudados possuem adequada percepção dos tipos de fatores ambientais que atrapalham a prática da EF na EB.

Entretanto, segundo Krug; Krug e Krug (2019, p.83), “[...] a EF não te[r] aula em dia de chuva [...]” é um dos fatores que levam à existência de marginalização da EF na EB, nas percepções da Gestão Escolar das escolas públicas. Nesse cenário, Simon; Cardoso e Domingues (2008) destacam que superar o dia de chuva como um problema depende da melhoria na infra-estrutura e professores com disposição para elaborar estratégias para a chuva passar de empecilho à possibilidade de conteúdo. Assim sendo, Krug *et al.* (2020a, p.10) apontam que o bom professor de EF da EB, nas percepções da Gestão Escolar das escolas públicas, “[...] dá aula de EF em dia de chuva [...]”.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas, de forma sintética, constatamos que: **a) ‘quanto as percepções da GE sobre os espaços físicos das escolas disponíveis para a prática da EF na EB’**, a maioria declarou a existência de apenas um local disponível, que a quadra de esportes foi o tipo de local disponível, sendo o cimento o tipo de piso e que as escolas não possuem locais disponíveis para os dias de chuva e que os espaços físicos são localizados nas próprias escolas. Já a totalidade declarou que as condições de uso dos locais são razoáveis e que existem instalações sanitárias nas proximidades dos mesmos; **b) ‘quanto as percepções da GE sobre os materiais disponíveis nas escolas para a prática da EF na EB’**, a totalidade colocou a existência de pouca quantidade de materiais disponíveis, que as bolas de esportes são os tipos de materiais mais usados, que a qualidade dos mesmos é razoável e que a instituição mantenedora (pública) é a responsável pela aquisição dos materiais; e, **c) ‘quanto as percepções da GE sobre os fatores ambientais incidentes nas escolas que atrapalham a prática da EF na EB’**, a totalidade manifestou a existência de fatores ambientais que atrapalham as aulas e que o frio, o calor e a chuva são os de maior ocorrência, sendo que a chuva é aquele que impede a realização das aulas.

Diante destas constatações anteriormente mencionadas, concluímos que as percepções das equipes gestoras das escolas estudadas, sobre a infra-estrutura das escolas para a prática da EF na EB, denunciam uma situação muito delicada, isto é, uma precarização do trabalho docente em EF na rede pública (municipal e estadual) de ensino básico.

Neste sentido, a caracterização da infra-estrutura das escolas para a prática da EF na EB, apontada pelos gestores escolares estudados, demonstra a complexidade que circunda a docência em EF na escola pública. Entretanto, não pretendemos, com esta investigação, encerrar o debate acerca desta temática, mas alargar os horizontes a partir dos depoimentos dos colaboradores, pois, de acordo com Quadros *et al.* (*apud* KRUG *et al.*, 2018, p.132), a GE e os coordenadores “[...] são imprescindíveis para dar boas condições de trabalho aos professores. Devem estar presentes e atentos para agir em acontecimentos imprescindíveis e atender as necessidades dos professores no que diz respeito à realidade das aulas”. Acrescentam ainda que “o apoio e o auxílio da Gestão Escolar são de suma importância para as realizações de obras educativas” (QUADROS *et al.* *apud* KRUG *et al.*, 2018, p.132).

Desta forma, citamos Krug; Telles e Krug (2017, p.101) que destacam que a EF que queremos (os professores de EF da EB) para o futuro, é aquela que “[...] tenha uma estrutura física e materiais de qualidade [...]”.

Sendo assim, segundo Canestraro; Zulai e Kogut (2008, p.5),

[...] é enfatizada a necessidade de melhor equipar as escolas com material referente às aulas, bem como destinar especial atenção à manutenção das quadras esportivas e equipamentos. Tais recursos são na verdade elementos didáticos utilizados no ambiente de aprendizagem, com o intuito de estimular o aluno à participação ativa em [...] aula.

Já Bracht (2003, p.39) coloca que “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas [são] importante[s] e necessárias para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”.

Entretanto, conforme Damásio e Silva (2008, p.6), existem profissionais que acabam “adotando o discurso da ‘criatividade’ como forma de suprir tais lacunas, e isto, é, no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais e trabalho sério”.

Para finalizar, destacamos que os resultados desta investigação apontam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre a infra-estrutura das escolas públicas para a prática da 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

- AZEVEDO, E.S. Perfil ambiental do espaço físico destinado à prática da Educação Física: um estudo realizado nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas/RS. In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 1995.
- 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.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, n.48, p.69-89, ago. 2003.

- CANESTRARO, J.F.; ZULAI, L.C.; KOGUT, M.C. Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e sua influência no trabalho escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 2008, Curitiba. **Anais – V.1**, Curitiba: PUC-PR, 2008.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da et al. Os aspectos ambientais, físicos e materiais da Educação Física no Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII., 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: UFPel, 2004.
- CRISTINO, A.P. da R. et al. As concepções de Gestão Escolar de professores de Educação Física. **Revista Didática Sistemática**, v.8, p.129-140, jul./dez. 2008.
- DAMAZIO, M.; SILVA, M.F. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Revista Pensar a Prática**, v.11, n.2, p.189-196, mai./ago. 2008.
- DARIDO, S.S.; RANGEL, I.C.A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- GATTI, B.A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, v.50, n.1, p.51-67, out./dez. 2013.
- ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. A gestão educacional/escolar numa perspectiva democrática. **Revista P@rtes**, p.1-6, jul. 2009.
- KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.122, p.1-7, jul. 2008.
- KRUG, H.N.; SILVA, M.S. da. Diagnóstico da Educação Física Escolar na região central do Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII., 2005, Ijuí. **Anais**, Ijuí: CEAP, 2005.
- 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**, n.39, v.2, p.78-83, 2019.
- KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R. A percepção de futuros professores sobre a Educação Física Escolar que temos e a que queremos. **Revista FACISA ON-LINE**, v.6, n.12, p.92-108, jan./jul. 2017.
- KRUG, H.N. et al. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, v.25, n.1, p.61-77, 2016.
- KRUG, H. N. et al. As dificuldades na prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Revista e-Mosaicos**, v.7, n.14, p.122-137, abr. 2018.
- 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, jan./jun. 2019.
- 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 Educação Física na Educação Básica na percepção da Gestão Escolar. **Educação Básica Revista**, v.6, n.1, p.19-36, 2020b.
- LUFT, C.P. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PEREIRA, P.R.; REBOLO, F. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Série-Estudos**, v.22, n.46, p.93-112, 2017.
- RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. de. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, v.21, n.03, p.55-65, set./dez. 2017.
- SANTOS JÚNIOR, S.L. dos et al. O perfil ambiental da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental das redes de ensino municipal, estadual e particular de Santa Maria-RS. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, XIX., Santa Maria, 2004. **Anais**, Santa Maria: UFSM, 2004.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A Educação Física Escolar no Ensino Fundamental na região central do RS: aspectos ambientais, físicos e materiais. In: HENTGES, A. et al. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**, v.1. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.

SILVA, M.S. da et al. O perfil ambiental da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental das redes de ensino municipal, estadual e particular de Santa Maria (RS). In: CONGRESSO MERCOSUL DE CULTURA CORPORAL E QUALIDADE DE VIDA (COMERCO), IV., Ijuí, 2004. *Anais*, Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

SIMON, H. dos S.; CARDOSO, A.R. de S.; DOMINGUES, S.C. Está chovendo, e agora? A Educação Física e o dia de chuva – um estudo de caso. **Revista Motrivivência**, n.31, p.346-353, dez. 2008.

TELLES, C.; KRUG, H.N. Os Estágios Curriculares Supervisionados de Educação Física em dia de chuva: um estudo de caso na Licenciatura do CEFD/UFSM. **Revista Gestão Universitária**, p.1-12, out. 2014.

EXPECTATIVAS E REALIZAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug⁷

Resumo

O estudo objetivou analisar as expectativas e as realizações no início da docência de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da 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 da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que a fase de início/entrada na carreira foi geradora de expectativas e também de realizações. Entretanto, nem todas as expectativas foram correspondidas.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Iniciantes. Expectativas e Realizações.

Abstract

The study was aimed to analyze the expectations and realizations at the beginning of the teaching of Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE), from the public education system, 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 PE teachers beginners in the BE at forementioned education system and city. We concluded that the beginning/entry phase of the career was generated of expectations and also of realizations. However, not all expectations have been correspond.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Expectations and Achievements.

As considerações iniciais

De acordo com Ilha e Krug (2016, p.198), “[...] a produção científica que envolve o tema da entrada da carreira de professores [...] d[e] Educação Física Escolar está em expansão, devido à importância deste período da vida profissional docente, somada às peculiaridades da área e suas problemáticas”. Entretanto, segundo Rezer; Madela e Dal-Cin (2016, p.65), “[o] ingresso na carreira docente representa um tema complexo, ainda com muito a ser pesquisado [...] na Educação Física [...] brasileira”.

Neste cenário, Ilha e Krug (2016, p.181) destacam que “[a] entrada na carreira docente representa um desafio para o professor, tendo em vista sua inexperience vivencial cotidiana no contexto da instituição educacional”. Nesse sentido, lembramos Nunes e Cardoso (*apud* WITTIZORECKI; FRASSON, 2016, p.227) que indicam “[...] a importância de se pensar a complexidade do início da carreira docente”, pois nesse contexto, os professores possuem diferentes expectativas, problemas, necessidades e realizações que vão constituindo e consolidando a sua identidade docente.

⁷ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

Frente a este cenário, emergiu o tema *‘as expectativas e as realizações de professores de Educação Física (EF) no início da docência na Educação Básica (EB)’*, pois, segundo Kaefer; Bossle e Fonseca (2016, p.155), “[n]a fase de entrada (na carreira), o professor está reconhecendo o local, explorando inúmeras possibilidades de procedimentos, intervenções e de papéis a desempenhar” (acréscimo nosso). Já Huberman (1995) coloca que, se essa primeira fase da carreira for superada de forma positiva, não ocorrerá um avanço para a fase de estabilização, na qual os professores buscam estabilização em sua atuação, almejando a satisfação e o prestígio.

Assim, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as expectativas e as realizações no início da docência de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil)?

A partir desta indagação o estudo teve como objetivo geral, analisar as expectativas e as realizações no início da docência de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo, ao citarmos Krug; Krug e Krug (2020b, p.589) que afirmam que este tipo de estudo serve “[...] como uma iniciativa para compreender com profundidade um ‘momento’ específico de desenvolvimento docente, isto é, o início da docência”.

Os procedimentos metodológicos

A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso. Para Cauduro (2004, p.20), a pesquisa qualitativa “[...] é aquela que procura explorar a fundo conceitos, atitudes, comportamentos, opiniões e atributos do universo pesquisado, avaliando aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos sujeitos [...]”. Já Molina (2004, p.96) coloca que o estudo de caso “[...]é especialmente pertinente, quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em ‘como’ e/ou ‘porquês’ e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas”.

O instrumento de pesquisa foi um questionário, já que, segundo Triviños (1987), esse pode ser utilizado em pesquisas quantitativas e qualitativas. A interpretação das informações coletadas foi realizada por meio da análise de conteúdo que, conforme Godoy (1995, p.23), objetiva “[...] entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Participaram do estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). De acordo com Huberman (1995), os professores iniciantes são aqueles que possuem até três anos de docência. Assim, a escolha dos participantes do estudo aconteceu de forma intencional, pois esses professores eram os únicos iniciantes nas referidas rede de ensino e cidade. Quanto aos aspectos éticos relacionados às pesquisas científicas colocamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (os professores foram numerados de 1 a 5).

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelo objetivo geral, pois esse representou as categorias de análise (expectativas e realizações de professores de EF

no início da docência na EB). Assim, a seguir, apresentamos o que disseram os professores de EF iniciantes na EB estudados, sobre a temática em questão.

As expectativas do início da docência de professores de EF da EB estudados

Ao abordarmos as expectativas do início da docência de professores de EF da EB estudados, achamos necessário citarmos Luft (2000) que diz que a palavra expectativa significa a situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento. Assim, para este estudo, consideramos expectativa às situações que o professor de EF da EB espera que provavelmente ocorra na sua atuação no início da docência.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram ‘*oito unidades de significados*’ que foram descritas a seguir:

1ª) ‘Estar bem preparado profissionalmente’** (cinco citações: Professores: 1; 2; 3; 4 e 5). Quanto a essa expectativa citamos Conceição *et al.* (2014, p.95) que apontam que

[a] formação inicial é o [...] alicerce do professor iniciante, pois é nela que ele se apóia para iniciar a sua docência. Mas é importante lembrar que o professor não sai da formação inicial pronto para desempenhar o seu papel de docente pelo resto da vida, ou seja, o professor iniciante precisará sempre ir em busca do conhecimento e procurar formas para que sua formação seja contínua. [...] o professor é um ser inconcluso, pois sempre precisará buscar [...] conhecimentos, para que possa qualificar sua prática pedagógica educativa.

Neste sentido, Lima (*apud* KRUG; KRUG, 2011, p.1) destaca que os seres humanos, na procura da satisfação de suas necessidades, estão “[...] sempre na busca do melhor, do aprimoramento, do conhecimento [...]” em suas diversas etapas da vida;

2ª) ‘Ser bem acolhido na escola’* (cinco citações: Professores: 1; 2; 3; 4 e 5). No direcionamento dessa expectativa apontamos Gabardo (2012, p.41) que diz que os professores em início de carreira necessitam “[...] de um acolhimento adequado que contemple uma formação continuada e um acompanhamento do seu trabalho, seja por meio das escolas em que atuam, seja através das redes de ensino, tendo como foco central o desenvolvimento profissional”. Já Machado e Castro (2016) destacam que o papel da comunidade escolar, principalmente da equipe gestora, é receber bem esse docente em início de carreira, orientá-lo sobre o funcionamento da instituição de ensino, sobre as características da turma em que vai lecionar, tirar dúvidas a respeito do planejamento pedagógico, ouvir e valorizar suas ideias e propostas, entre outras coisas que sirvam para ajudar nos primeiros passos do professor iniciante;

3ª) ‘Ter boas condições de trabalho na escola’* (cinco citações: Professores: 1; 2; 3; 4 e 5). Essa expectativa encontra suporte em Silva e Guillo (2015, p.2) que colocam que, de forma restrita, condições de trabalho pode ser definida como “[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, materiais e meios de realização das atividades” entre outras questões. A partir dessa premissa citamos Maldonado e Silva (2019, p.3) que afirmam que um “[e]spaço físico adequado” e “[m]ateriais para as aulas” são fatores que facilitam a prática pedagógica do professor de EF da EB. Já Krug (2019b, p.8) afirma que a existência de adequados espaços físicos e materiais para o desenvolvimento das aulas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB;

4ª) ‘Ter boa relação com os alunos’*** (cinco citações: Professores: 1; 2; 3; 4 e 5). Na direção dessa expectativa nos reportamos a Darido e Rangel (2005) que destacam que o sucesso do

processo ensino-aprendizagem depende da boa interação professor/alunos em sua prática pedagógica, assim, a boa relação está associada ao sucesso pedagógico. Nesse contexto, citamos Maldonado e Silva (2019, p.3) que salientam que a “[b]oa relação professor/aluno” é um dos fatores que facilitam a prática do professor de EF da EB. Já Krug (2019b, p.8) diz que a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB;

5ª) ‘Ter alunos interessados’*** (quatro citações: Professores: **1; 2; 3 e 5**). Sobre essa expectativa destacamos Krug (2019b, p.8) que coloca que “[o] interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF da EB, fato esse também salientado por Maldonado e Silva (2019). Nesse contexto, lembramos Canfield *et al.* (1995, p.77) que frisam que o professor tem que “[...] despertar o interesse dos alunos para que estes sintam prazer e vejam horizontes na prática de atividades físicas”. Dessa forma, Krug (2019b, p.8) destaca que “[...] o interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB”;

6ª) ‘Ter sucesso pedagógico’** (três citações: Professores: **1; 3 e 5**). Relacionada a essa expectativa lembramos Carreiro da Costa (1994) que coloca 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. Nesse contexto, citamos Flores *et al.* (2010) que destacam 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;

7ª) ‘Ter satisfação profissional’** (duas citações: Professores: **1 e 3**). Essa expectativa pode ser fundamentada em Silva e Krug (2004) que apontam que o exercício da docência comporta sentimentos de satisfação profissional. Já Krug *et al.* (2019, p.13) afirmam que “[...] todas as fases da carreira docente [sã]o geradoras de fatores indicativos de satisfação [...] profissional”. Nesse sentido, Maura e Rodrigues (*apud* KRUG *et al.*, 2019, p.14) esclarecem que “a tendência do nível de satisfação profissional dos educadores está relacionada à manifestação de vivências afetivas que o professor experimenta no desenvolvimento de sua atuação”; e,

8ª) ‘Ter reconhecimento do seu trabalho profissional’** (uma citação: Professor: **3**). Essa expectativa pode ser apoiada em Barreto (2007) que coloca que o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido contribui para a satisfação e realização do professor, funcionando como elemento impulsionador da motivação para realizar um bom trabalho. Já Ramos e Spolon (2005, p.202) apontam que “a valorização profissional é de certo modo um incentivo, para qualquer profissional trabalhar com satisfação”.

Assim, estas foram as expectativas do início da docência dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao efetuarmos uma ‘*análise geral*’, sobre as expectativas com o início da docência dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a ‘*maioria*’ (cinco do total de oito) destas expectativas está ‘*ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos*’** (1ª, 4ª, 6ª, 7ª e 8ª unidades de significados) e a ‘*minoría*’ (três do total de oito) está dividida em ‘*duas parcelas*’ sendo que a ‘*primeira parcela*’ (duas do total de três) está ‘*ligada à estrutura da escola/sistema educacional*’* (2ª e 3ª unidades de significados) e a ‘*segunda parcela*’ (uma do total de três) está ‘*ligada aos alunos*’*** (5ª unidade de significado). Vale ressaltar que o rol das oito expectativas com o início da docência teve no total ‘*trinta citações*’, sendo ‘*dezesseis ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos*’**, ‘*dez ligadas à estrutura da escola/sistema*

*educacional** e *‘quatro ligadas aos alunos’****. Também verificamos que *‘as unidades de significados 1ª; 2ª; 3ª e 4ª foram as principais expectativas’* com cinco citações cada uma. A partir dessas constatações, inferimos que, de forma geral, as expectativas com o início da docência estão ligadas, tanto aos próprios professores, quanto à estrutura da escola/sistema educacional e aos alunos, mas com maior intensidade aos próprios professores, isto porque, segundo Krug; Krug e Krug (2020a, p.43), “[...] os professores de EF iniciantes na EB apresenta[m] maiores preocupações pedagógicas ‘consigo próprio’”.

Ao realizarmos uma *‘análise parcial’*, sobre as expectativas com o início da docência dos professores de EF iniciantes na EB estudados, de forma individual, isto é, por cada professor estudado, constatamos que: **a) ‘sobre a quantidade de expectativas’** – O Professor 3 declarou oito (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª unidades de significados), o Professor 1 sete (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª), o Professor 5 seis (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª), o Professor 2 cinco (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª) e o Professor 4 quatro (1ª, 2ª, 3ª e 4ª unidades de significados); e, **b) ‘sobre as ligações das expectativas’** – para a *‘maioria’* (três do total de cinco) dos professores (1; 3 e 5) *‘a predominância das expectativas está ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** e para a *‘minoría’* (dois do total de cinco) dos professores (2 e 4) *‘a predominância das expectativas está ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*, sendo que *‘todos os professores’* (1; 2; 3; 4 e 5) *‘possuem expectativas com ligações a si próprios, à estrutura da escola/sistema educacional e aos alunos’*. A partir dessas constatações, inferimos que, de forma parcial, todos os professores de EF iniciantes na EB possuem relativa quantidade de expectativas com o início da docência e que estas estão, em sua maioria, ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos e também à estrutura da escola/sistema educacional, mas não deixando de ocorrer às ligadas aos alunos, isto porque, de acordo com Hopf e Canfield (*apud* KRUG; KRUG; KRUG, 2020a, p.50), “[...] as preocupações pedagógicas na fase inicial da carreira remetem-se às preocupações consigo próprio [...]” e não com os conteúdos e os estudantes.

As realizações do início da docência de professores de EF da EB estudados

Ao tratarmos as realizações do início da docência de professores de EF da EB estudados, achamos importante referirmo-nos a Luft (2000) que afirma que, a palavra realização significa o ato ou efeito de realizar(-se); tudo que se põe em prática; que se consegue realizar. Assim, para este estudo, consideramos realizações as ações que o professor de EF da EB conseguiu realizar na sua atuação no início da docência.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram *‘oito unidades de significados’* e suas derivações, que foram apresentadas na sequência:

1ª) Relativamente a expectativa de *‘estar bem preparado profissionalmente’* (cinco citações) tivemos a realização de que a *‘maioria’* (três citações – Professores: 1; 3 e 4) manifestou que *‘não’*, isto é, constatou que *‘não estava bem preparado profissionalmente’* para a atuação docente. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug (2019a, p.6) de que “[a] formação deficiente do próprio professor [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2017, p.65) afirmam que “[a] formação deficiente do próprio professor [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF iniciantes na EB. Dessa maneira, Krug; Krug e Telles (2017, p.35) constataram que “[f]alta melhor preparação profissional [...]” nas percepções de professores de EF da EB em geral. Nesse cenário, Telles *et al.* (2015, p.5) apontam que “[s]aber que precisa se atualizar [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Conseqüentemente a *‘minoría’* (duas citações – Professores: 2 e 5) declarou que *‘sim’* ou seja, constataram que realmente *‘estava bem preparado profissionalmente’* para exercer a profissão docente. Nesse sentido, nos referimos a Flores *et al.* (2010, p.6) que destacam que existem professores de EF iniciantes na EB que “[...] o INÍCIO DA

CARREIRA se mostrou ‘sem dificuldades’ porque sentiram-se ‘preparados’ para serem professores” e que “[...] a entrada na carreira foi ‘o melhor momento até agora de suas vidas e carreira’”;

2ª) Referentemente a expectativa de ‘*ser bem acolhido na escola*’ (cinco citações) obtivemos a realização de que a ‘*maioria*’ (quatro citações – Professores: 1; 3; 4 e 5) afirmou que ‘*não*’, isto é, constatou que ‘*foi mal acolhido na escola*’. Esse fato está em consonância com o dito por Conceição *et al.* (2015, p.774) de que “[...] há casos em que os professores (iniciantes) não são apresentados aos demais, e muito menos em oferecer subsídios para que possam exercer sua prática educativa” (inserção nossa). Os autores complementam ao afirmarem que os professores iniciantes ao ingressarem na docência são arremessados em sala de aula. Nesse sentido, citamos Krug (2004) que aponta que ficar restrito somente a sua aula é um isolamento docente e o professor de EF que prima pela valorização de sua disciplina no espaço escolar e na sociedade, assim como pela melhoria de seu status profissional, não poderia se manter aquém de seu contexto de trabalho, como se sua tarefa fosse apenas ministrar aulas. Consequentemente, a ‘*minoría*’ (uma citação – Professor: 2) apontou que ‘*sim*’ ou seja, que realmente ‘*foi bem acolhido na escola*’. Nesse sentido, nos reportamos a Gabardo e Hobold (2011) que destacam que a boa recepção nas escolas faz com que professores, em início de carreira, sintam-se mais seguros e menos solitários. Já Feldkercher e Ilha (2019, p.141) ressaltam que a boa acolhida aos professores iniciantes por parte das escolas “[...] pode ser considerada como um fator positivo do processo de socialização profissional dos professores iniciantes [...]”. Entretanto, segundo Gabardo e Hobold (2011), existem diferenças de acolhimento entre uma escola e outra, e que independentemente dos porquês delas acolherem dessa ou daquela forma, as que acolhem melhor tem profissionais mais motivados e seguros para realizarem seu trabalho;

3ª) Quanto a expectativa de ‘*ter boas condições de trabalho na escola*’ (cinco citações) observamos a realização de que a ‘*totalidade*’ (cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) declarou que ‘*não*’, isto é, constatou que ‘*não teve boas condições de trabalho na escola*’, ou seja, ‘*teve péssimas/precárias condições de trabalho na escola*’. Esse fato está em consonância com o constatado por Krug *et al.* (2020a, p.499) de que a totalidade “[...] dos professores de EF iniciantes na EB estudados declarou as ‘precárias condições das instalações físicas e materiais’ disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF Escolar”. Nesse cenário, nos reportamos a Krug (2019a, p.5) que indicam que “[a]s condições de trabalho difíceis (falta de espaço físico e materiais para as aulas) [...]” é uma das “[...] [d]ificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Assim, de acordo com Krug *et al.* (2020a, p.500),

[...] as precárias condições das instalações físicas e materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF Escolar possuem implicações no trabalho docente, porque podem interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB [...] ocasionando um sentimento de insatisfação com a profissão.

Assim, este quadro de condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola ocasiona para os professores de EF iniciantes na EB, um dos piores momentos na atuação docente (KRUG *et al.*, 2020b), uma das marcas docentes negativas (KRUG *et al.*, 2017) e um dos motivos do desencanto com a profissão docente (KRUG; KRUG; TELLES, 2018), e, assim, é um dos motivos que levam à não existência de atratividade docente pela EF na EB pelos professores de EF iniciantes na EB, isto é, pode levar ao absentismo ou ao abandono da profissão docente. Dessa forma, conforme Telles *et al.* (2015, p.6), “[s]aber lidar com a falta de espaço físico e materiais [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

4ª) Sobre a expectativa de **‘ter boa relação com os alunos’** (cinco citações) notamos a realização de que a **‘totalidade’** (cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) manifestou que **‘sim’**, isto é, **‘teve boa relação com os alunos’**. Esse fato está em consonância com o constatado por Krug; Krug e Krug (2020a, p.46) de que “[t]er uma boa relação com os alunos [...]” é uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB. Já, segundo Krug (2019b, p.8), “[a] boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Nesse sentido, a boa relação com os alunos é um dos fatores marcantes no início da docência de professores de EF iniciantes na EB (KRUG, 2021b). Assim sendo, Krug *et al.* (2019, p.16) colocam que “[a] boa relação com os alunos [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB, na fase de entrada na carreira. Nesse cenário, Krug *et al.* (2020b) apontam que a boa relação professor/alunos é um dos melhores momentos na atuação docente de professores de EF iniciantes na EB, e, por isso, uma das marcas docentes positivas de professores de EF iniciantes na carreira (KRUG *et al.*, 2017), bem como um dos motivos do encanto com a profissão docente de professores de EF iniciantes na EB (KRUG, 2021a). Dessa forma, de acordo com Telles *et al.* (2015, p.5), “[s]aber se relacionar bem com os alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

5ª) A respeito da expectativa de **‘ter alunos interessados’** (quatro citações) verificamos a realização de que a **‘maioria’** (três citações – Professores: 1; 2 e 3) afirmou que **‘não’**, isto é, **‘não teve alunos interessados’** ou melhor **‘teve alunos desinteressados pelas atividades propostas’**. Nesse sentido, nos dirigimos a Krug (2019a, p.5) que dizem 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. Já Krug (2019b, p.6) também destaca que “[a] falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Nesse cenário, segundo Krug (2021b), a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas é um dos fatos marcantes no início da docência de professores de EF da EB. Assim sendo, Krug *et al.* (2020b, p.19) apontam que “[...] a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é um dos piores momentos na atuação de professores de EF iniciantes na EB, e, por isso, uma das marcas docentes negativas de professores de EF iniciantes na EB (KRUG *et al.*, 2017). Consequentemente a **‘minoría’** (uma citação – Professor: 5) disse que **‘sim’**, ou seja, que **‘teve alunos interessados pelas atividades propostas’**. Diante dessa afirmativa lembramos Krug (2019b, p.8) que indica que “[o] interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF da EB, fato esse em concordância com o colocado por Maldonado e Silva (2019). Já Krug *et al.* (2020c) afirmam que “[s]aber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB, em diferentes fases da carreira (estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento), não sendo característica da fase de entrada na carreira. Nesse cenário, mencionamos Canfield *et al.* (1995) que alertam que o professor de EF tem que despertar o interesse dos alunos para que sintam prazer e vejam horizontes na prática de atividades físicas;

6ª) Em relação a expectativa de **‘ter sucesso pedagógico’** (três citações) obtivemos a realização de que a **‘maioria’** (duas citações – Professores: 1 e 3) colocou que **‘não’**, isto é, **‘não teve sucesso pedagógico’** ou melhor **‘teve insucesso pedagógico’**. Esse fato pode ser explicado por Zaccaron *et al.* (*apud* KRUG *et al.*, 2015, p.31) que dizem que “[...] o insucesso pedagógico nas aulas de Educação Física está geralmente relacionado ao não atingir os objetivos propostos [...]”. Já Krug *et al.* (2012) salienta que o insucesso pedagógico na docência ocasiona um sentimento de frustração do professor com o que está fazendo. Nesse sentido, Krug *et al.* (2015, p.31) destacam que “[...] o insucesso pedagógico [...]” é um dos motivos que desencadeiam um sentimento de mal-estar docente. Consequentemente a **‘minoría’** (uma citação – Professor: 5) manifestou que **‘sim’**, ou seja, que **‘teve sucesso pedagógico’**. Referente a esse fato citamos Krug; Krug e Conceição (2013) que

frisam que os melhores momentos na fase de entrada na carreira estão relacionados com a satisfação proporcionada com o resultado positivo da docência. Assim, de acordo com Krug: Krug e Telles (2018, p.296), “[...] o sucesso pedagógico [...]” é um dos motivos do encanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Desse modo, Krug (2021c) enfatiza que ter sucesso pedagógico é uma das perspectivas futuras de professores de EF da EB;

7^a) Em se tratando da expectativa de **‘ter satisfação profissional’** (duas citações) verificamos a realização de que a **‘metade’** (uma citação – Professor: 1) comentou que **‘não’**, isto é, **‘não teve satisfação profissional’** ou melhor **‘teve insatisfação profissional’**. Esse fato está em consonância com o colocado por Silva e Krug (2004) de que o exercício da docência comporta sentimentos de insatisfação profissional. Nesse sentido, citamos Krug *et al.* (2019, p.13) que constataram que “[...] todas as fases da carreira docente foram geradoras de fatores indicativos de [...] insatisfação profissional” nas percepções de professores de EF da EB, já que, segundo Silva e Krug (2004, p.44), os sentimentos de insatisfação dos professores com a docência estão relacionados com “[...] os condicionantes sociais que atuam sobre a escola. Estes condicionantes sociais podem ser externos como também internos à unidade escolar”. Em consequência deste cenário, Marcolan *et al.* (2017, p.85) colocam que “[p]rofessor insatisfeito não encontra sentido no que faz e acaba se desmotivando [...]” e assim sendo, os “[c]omportamentos insatisfeitos muitas vezes estão relacionados às condições de absenteísmo, improdutividade, abandono do magistério, crises de identidade e desenvolvimento na profissão”. Diante desse contexto, Krug; Krug e Krug (2020b) destacam que a insatisfação é uma palavra caracterizadora do ‘momento’ da fase de entrada na carreira docente, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Consequentemente, a outra **‘metade’** (uma citação – Professor: 3) declarou que **‘sim’**, ou seja, que **‘teve satisfação profissional’**. Esse fato está em consonância com o afirmado por Silva e Krug (2004) de que o exercício da docência comporta sentimentos de satisfação profissional. Nesse sentido, nos reportamos a Krug *et al.* (2019, p.13) que concluíram que “[...] todas as fases da carreira docente foram geradoras de fatores indicativos de satisfação [...] profissional” nas percepções de professores de EF da EB. Assim, segundo Maura e Rodrigues (*apud* KRUG *et al.*, 2019, p.14), “[...] a tendência do nível de satisfação profissional dos educadores está relacionada à manifestação de vivências afetivas que o professor experimenta no desenvolvimento de sua atuação”. Diante deste contexto, Krug; Krug e Krug (2020b) ressaltam que a satisfação é uma palavra caracterizadora do ‘momento’ da fase de entrada na carreira docente, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB; e,

8^a) No sentido da **expectativa** de **‘ter reconhecimento de seu trabalho profissional’** (uma citação) constatamos a realização de que a **‘totalidade’** (uma citação – Professor: 3) ressaltou que **‘sim’**, isto é, que **‘teve o reconhecimento de seu trabalho profissional’**. Nesse sentido, nos dirigimos a Krug *et al.* (2017, p.62) que destacam que “[...] o reconhecimento do seu trabalho profissional [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF iniciantes na EB. Ainda Krug *et al.* (2020b, p.21) apontam que “[...] o reconhecimento de seu trabalho profissional [...]” é um dos melhores momentos no início da carreira de professores de EF da EB. Além disso, Krug; Krug e Telles (2018, p.296) ressaltam que “[...] o reconhecimento do seu trabalho profissional [...]” é um dos motivos do encanto com a profissão docente de professores de EF da EB em geral. Assim sendo, Krug (2021c) coloca que ter reconhecimento do seu trabalho profissional é uma das expectativas futuras de professores de EF da EB.

Assim, essas foram as realizações das expectativas no início da docência dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao realizarmos uma **‘análise geral’**, sobre as realizações das expectativas no início da docência dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que, a **‘totalidade’** (cinco) dos mesmos **‘não conseguiu ter todas as suas expectativas correspondidas, ou seja, realizadas’**. Entretanto, ainda de forma **‘geral’**, podemos destacar que **‘das trinta expectativas’**

(Professor 1 = sete; Professor 2 = cinco; Professor 3 = oito; Professor 4 = quatro; e, Professor 5 = seis), anunciadas anteriormente, **‘somente doze foram realizadas’** (Professor 1 = uma; Professor 2 = três; Professor 3 = três; Professor 4 = uma; e, Professor 5 = quatro) pelos docentes de EF iniciantes na EB estudados. Nesse cenário, também podemos destacar que: **a) ‘quanto às expectativas correspondidas, ou seja, realizadas’** uma **‘metade’** (seis do total de doze) das mesmas está **‘ligada aos alunos’**^{***} e a outra **‘metade’** (seis do total de doze) está dividida em **‘duas parcelas’**, sendo que a **‘primeira parcela’** (cinco do total de seis) está **‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’**^{**} e a **‘segunda parcela’** (uma do total de seis) está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’**^{*}; e, **b) ‘quanto às expectativas não correspondidas, ou seja, não realizadas’** uma **‘metade’** (nove do total de dezoito) das mesmas está **‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’**^{*} e a outra **‘metade’** (nove do total de dezoito) está dividida em **‘duas parcelas’**, sendo que a **‘primeira parcela’** (seis do total de nove) está **‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’**^{**} e a **‘segunda parcela’** (três do total de nove) está **‘ligada aos alunos’**^{***}. Também verificamos que **‘a 4ª unidade de significado’**^{***} (**ligada aos alunos**) **foi a principal expectativa correspondida, ou seja, realizada’** (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) e **‘a 3ª unidade de significado’**^{*} (**ligada à estrutura da escola/sistema educacional**) **foi a principal expectativa não correspondida, ou seja, realizada’** (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) com cinco citações cada uma. A partir dessas constatações, inferimos que, de forma geral, as realizações das expectativas no início da docência estão ligadas, tanto aos alunos, quanto aos próprios professores e à estrutura da escola/sistema educacional, mas com maior intensidade aos alunos e aos próprios professores, fato esse que contraria o colocado por Hopf e Canfield (*apud* KRUG; KRUG; KRUG, 2020a, p.50) de que “[...] as preocupações pedagógicas na fase de inicial da carreira remetem-se às preocupações consigo próprio e com os conteúdos e não propriamente com os estudantes”.

Ao elaborarmos uma **‘análise parcial’**, sobre as realizações das expectativas no início da docência dos professores de EF iniciantes na EB, de forma individual, isto é, por cada professor estudado, constatamos que: **a) ‘quanto a quantidade de expectativas correspondidas, ou seja, realizadas’** – o Professor 5 teve quatro de seis; o Professor 2 teve três de cinco; o Professor 3 teve três de oito; o Professor 4 teve uma de quatro; e, finalmente, o Professor 1 teve uma de sete; e, **b) ‘quanto a quantidade de expectativas não correspondidas, ou seja, não realizadas’** – o Professor 4 teve uma de quatro; o Professor 3 teve duas de oito; o Professor 1 teve três de sete; o Professor 2 teve três de cinco; e, o Professor 5 teve três de seis. A partir dessas constatações, inferimos que, de forma parcial, isto é, em uma visão individualizada, os professores estudados tiveram dificuldades em conseguir a correspondência, ou seja, a realização de suas expectativas, isto porque, segundo Santos *et al.* (2016, p.32), na fase de início da docência, “[...] grande parte dos professores passa por momentos difíceis, angustiantes [...]” e é a partir das atividades profissionais dos professores, que são reveladas as suas necessidades formativas. Nesse sentido, podemos verificar que o início da docência está sobre a influência de uma série de variáveis que permeiam o espaço educativo e por isso é muito importante compreender essa fase da carreira docente para podermos propor sugestões de melhoria aos professores de EF iniciantes na EB.

As considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar o seguinte: **a) ‘quanto as expectativas no início da docência’**, constatamos que os professores de EF iniciantes na EB estudados apontaram **‘oito unidades de significados’**. Foram elas: **1ª) ‘estar bem preparado profissionalmente’**; **2ª) ‘ser bem acolhido na escola’**; **3ª) ‘ter boas condições de trabalho na escola’**; **4ª) ‘ter boa relação com os alunos’**; **5ª) ‘ter alunos interessados’**; **6ª) ‘ter sucesso pedagógico’**; **7ª) ‘ter satisfação profissional’**; e, **8ª) ‘ter reconhecimento do seu trabalho profissional’**. Esse rol de expectativas indica a constatação de que a **‘maioria’** está **‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** e a **‘minoría’** está **‘ligada à estrutura da**

escola/sistema educacional e *‘aos alunos’*, sendo também que a *‘totalidade’* dos professores apresentaram de *‘quatro a oito expectativas’*; e, b) *‘quanto as realizações das expectativas no início da docência’*, constatamos que os professores de EF iniciantes na EB estudados apontaram também *‘oito unidades de significados’*. Foram elas: 1ª) *‘a maioria não estava bem preparado profissionalmente’*; 2ª) *‘a maioria não foi bem acolhido na escola’*; 3ª) *‘a totalidade não teve boas condições de trabalho na escola’* 4ª) *‘a totalidade teve boa relação com os alunos’*; 5ª) *‘a maioria teve alunos desinteressados’*; 6ª) *‘a maioria teve insucesso pedagógico’*; 7ª) *‘a metade teve insatisfação profissional’*; e, 8ª) *‘a totalidade teve o reconhecimento do seu trabalho profissional’*. Esse rol de realizações indica a constatação de que a *‘totalidade’* dos professores estudados teve dificuldades em conseguir a realização de suas expectativas.

A partir destas constatações concluímos que *‘a fase de início/entrada na carreira*, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, *foi geradora de expectativas e também de realizações’*. Entretanto, *‘nem todas as expectativas foram correspondidas’*.

Assim, as evidências encontradas neste estudo, permitem-nos inferir que existe uma forte tendência a não realização das expectativas dos professores de EF iniciantes na EB, isto porque a prática pedagógica sofre a influência de uma série de variáveis que permeiam o espaço educativo, podendo gerar o choque com a realidade escolar, que, segundo Flores *et al.* (2010, p.4), é “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade cotidiana e a dificuldade de trabalhar com os alunos”.

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

Referências

- BARRETO, M. da A. **Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2007.
- 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: UFPel, 1995.
- 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.
- CAUDURO, M.T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da et al. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física iniciante. **Revista Olhar de Professor**, v.17, n.1, p.86-97, 2014.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da et al. A organização escolar e o trabalho docente dos professores iniciantes de Educação Física de Criciúma-SC. **Revista Pensar a Prática**, v.18, n.4, p.769-781, out./dez. 2015.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- 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, mai./ago. 2019.
- FLORES, P.P. et al. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.147, p.1-28, ago. 2010.
- GABARDO, C.V. **Início da docência no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVILLE, Joinville, 2012.
- GABARDO, C.V.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v.03, n.05, p.85-97, ago./dez. 2011.

- GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995.
- 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.
- KAEFER, R. de C.L.; BOSSLE, F.; FONSECA, D.G. da. “Quando cada caso não é um caso” e quando cada caso é um caso: um estudo de casos etnográficos com professores de Educação Física iniciantes da rede de ensino de Novo Hamburgo. 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. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – UFSM, Santa Maria, 2004.
- KRUG, H.N. Apontamentos sobre as dificuldades 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. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, n.43, v.esp.EF, p.04-13, 2021a.
- KRUG, H.N. Os fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, n.43, v.esp.EF, p.45-57, 2021b.
- KRUG, H.N. As perspectivas futuras de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, n.43, v.esp.EF, p.26-35, 2021c.
- 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.; KRUG, M.M. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Coletâneas, p.43-52, 2020a.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M.M. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este? **Revista Pesquiseduca**, v.12, n.28, p.587-603, 2020b.
- KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: as percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, v.6, n.2, p.23-43, mai./ago. 2017.
- 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. O que anima e o que desanima na docência em situação de Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: registro dos fatores geradores da satisfação e da insatisfação. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.170, p.1-8, jul. 2012.
- KRUG, H.N. et al. Os motivos dos sentimentos de bem e mal-estar docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: percepções em diferentes cenários. **Revista Biomotriz**, v.9, n.1, p.20-37, 2015.
- 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. 2017.
- 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**, n.38, v.4, p.13-22, 2019.

- KRUG, H.N. et al. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar Acadêmico**, v.18, n.3, p.487-509, set./dez. 2020a.
- 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**, n.42, v.4, p.15-24, 2020b.
- KRUG, H.N. et al. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, n.13, ed.1, p.1-18, 2020c.
- KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. A formação inicial de professores: percepções dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM sobre a sua preparação para a atuação na Educação Básica. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.155, p.1-6, abr. 2011.
- LUFT, C.P. **Mini Dicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MACHADO, L.B.; CASTRO, T.R.A. de. Profissão docente: representações sociais de futuros professores. **Revista Cocar**, v.10, n.19, p.361-381, jan./jul. 2016.
- MALDONADO, D.T.; SILVA, S.A.P. dos S. Condicionantes que facilitam a prática pedagógica em Educação Física Escolar na rede municipal de São Paulo. **Cadernos de Educação Física e Esportes**, v.17, n.1, p.1-9, 2019.
- MARCOLAN, S.G. et al. Docência: fatores indicativos de insatisfação na contemporaneidade. **Revista Ágora**, n.25, p.84-96, dez. 2017.
- MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Sulina, 2004.
- RAMOS, F.M.; SPGOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena. In: HETGER, A. et al. (Orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.
- REZER, R.; MADELA, A.; DAL-CIN, J. Apontamentos sobre o ingresso na carreira docente: possibilidades para o campo da 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.
- SANTOS, M. dos S. et al. Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educação Física no início da docência. **Revista Querubim**, n.28, v.03, p.32-38, 2016.
- 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.
- SILVA, R.A.O.; GUILLO, L.A. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da Educação Básica do sudoeste goiano. **Revista Itinerarius Reflectionis**, v.11, n.2, p.1-17, 2015.
- 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. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WITTIZORECKI, E.S.; FRASSON, J.S. Professores iniciantes: do choque do real ao encontro com a docência. 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.

OS MOTIVOS DO BEM E MAL-ESTAR DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIFERENTES FASES DA CARREIRA

Hugo Norberto Krug⁸
Marília de Rosso Krug⁹

Resumo

Objetivamos com o estudo analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), em diferentes fases da carreira, sobre os motivos do bem e mal-estar docente. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário, tendo a interpretação das informações coletadas 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. Concluímos que os motivos do bem e mal-estar docente permeiam todas as fases da carreira dos professores de EF da EB.

Palavras-chave: Educação Física. Carreira Docente. Bem e Mal-Estar Docente.

Abstract

We was aimed with the study to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE), from the public education system, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), in different stages of their careers, about the reasons for teaching well-being and bad-being. We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument was a questionnaire, with the interpretation of the information collected through content analysis. Participated twenty-five PE teachers from BE of the aforementioned education system and city, being five from each stage of their career. We conclude that the reasons for teacher well-being and bad-being permeate all phases of the career of PE teachers of the BE.

Keywords: Physical Education. Teaching Career. Teaching Well and Malaise.

Considerações iniciais

Segundo Krug *et al.* (2020, p.26),

[e]m tempos recentes, estudos sobre a carreira docente em Educação Física [...] vêm ganhando espaço entre os pesquisadores da área, possivelmente, porque procuram desvendar o universo profissional dos professores, tendo como referência o contexto social, em que se entrelaçam as vertentes, pessoal e interpessoal.

Assim, no cenário da Educação Física (EF) na Educação Básica (EB) vários estudos já foram realizados entrelaçando diversas temáticas com as diferentes fases da carreira docente, entre eles citamos os seguintes: Krug *et al.* (2020a); Krug *et al.* (2020b); Krug *et al.* (2020d); Krug; Krug e Krug (2020a); Krug (2019a); Krug *et al.* (2019a); Krug *et al.* (2019b); Krug *et al.* (2018a); e, Krug *et al.* (2016).

⁸ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

⁹ Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Docente do Curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta e do Programa de Pós Graduação em Atenção Integral a Saúde – PPGAIS/UNICRUZ/UNIJUÍ; mkrug@unicruz.edu.br

Neste sentido, convém lembramos Huberman (1995) que classifica a carreira do professor em ciclos ou fases de vida profissional: 1ª) entrada na carreira (até três 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). Esse autor ressalta que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, pois, para alguns, esse processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Dessa forma, a carreira é um processo complexo, em que fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo do tempo, assumindo um formato de percurso docente.

Frente a este contexto de desenvolvimento da carreira foi que emergiu o entrelaçamento da mesma com os motivos do bem e mal-estar dos professores de EF da EB, em suas diferentes fases do percurso profissional, pois, segundo Krug *et al.* (2015, p.22), “[...] o ofício de professor (de EF) é gerador de motivos (acontecimentos) de bem e mal-estar docente [...]” (acréscimo nosso). Já Krug *et al.* (2012) colocam que o ofício da docência de professores de EF da EB é fonte de sentimentos de ânimo e de desânimo e que os “[...] sentimentos assumem uma importância impar, pois o estudo dos mesmos permite o conhecimento dos aspectos peculiares à escola e aos docentes [...] que podem interferir direta ou indiretamente no ensino” (SORIANO; WINTERSTEIN *apud* KRUG *et al.*, 2012, p.1).

Desta forma, considerando as premissas descritas anteriormente, surgiu a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil), em diferentes fases da carreira, sobre os motivos do bem e mal-estar docente? A partir dessa indagação, o estudo objetivou analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em diferentes fases da carreira, sobre os motivos do bem e mal-estar docente.

Para atingirmos este objetivo geral, o mesmo foi dividido em objetivos específicos: 1) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em diferentes fases da carreira, sobre os motivos do bem-estar docente; e, 2) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), em diferentes fases da carreira, sobre os motivos do mal-estar docente.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Silva e Krug (2004, p.39) que destacam que este tipo de investigação pode

[...] oferecer subsídios para modificações no contexto educacional, particularmente na compreensão do fenômeno (do bem-estar e) do mal-estar docente, auxiliando na melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos professores [...], procurando ir em busca de um ambiente de trabalho mais agradável e prazeroso (inserção nossa).

Esta importância deste tipo de estudo também é indicada por Krug *et al.* (2015).

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos deste estudo foram caracterizados como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Para Oliveira (2007, p.37), a pesquisa qualitativa é “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação”. De acordo com Martins (2006), uma das características do estudo de caso é a investigação de fenômenos dentro do seu contexto real, de maneira que o pesquisador apreenda a totalidade de uma situação para compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.

O instrumento de pesquisa para coletar as informações foi um questionário, que, segundo Oliveira (2004, p.37), na pesquisa qualitativa implica a utilização de “[...] observações, aplicação de questionários, entrevistas [...]”. A interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, foi realizada mediante à análise de conteúdo, que, conforme Martins (2006, p.35), “[...] é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis”.

Participaram do estudo vinte e cinco professores de EF da EB, da rede de ensino público (municipal), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), sendo cinco de cada fase da carreira docente indicada por Huberman (1995), ou seja, entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento, que, de acordo com Krug *et al.* (2018a, p.35), “[...] os professores situados em cada fase tem mais pertinência para opinar sobre a temática em questão, já que as estariam vivenciando na ocasião da coleta de informações”.

A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional.

Relativamente aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas salientamos que todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

Resultados e discussões

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise (motivos do bem e mal-estar docente). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB estudados sobre a temática em questão.

Os motivos do bem-estar docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados

No quadro 1 apresentamos as informações relativas aos motivos do bem-estar docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 1 – Os motivos do bem-estar docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Motivos do bem-estar profissional	Fases da carreira docente					Total de citações
	En-trada	Esta-bili-zação	Diver-sifica-ção	Serenid./ Conser-vantismo	Desin-vesti-mento	
1-A aprendizagem dos alunos*	3	3	3	2	1	12
2-A boa relação com os alunos*	2	1	1	3	4	11
3-O reconhecimento de seu trabalho profissional**	--	1	1	-	-	2
Quantidade de fatores	2	3	3	2	2	3

Total de citações	5	5	5	5	5	25
-------------------	---	---	---	---	---	----

Legenda: *Motivo ligado aos alunos; **Motivo ligado aos próprios professores, ou seja, a si mesmos; ***Motivo ligado à estrutura da escola/sistema educacional.

Fonte: Organizado pelos autores.

No quadro 1 podemos notar ‘*a existência de um rol de três motivos do bem-estar docente*’, em diferentes fases da carreira, percebidos pelos professores de EF da EB estudados. Foram eles:

1- ‘A aprendizagem dos alunos’* (doze citações). A respeito desse motivo do bem-estar docente nos apoiamos em Pimenta e Lima (*apud* KRUG *et al.*, 2020a, p.28) que afirmam que a essência da docência é a aprendizagem discente. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019b, p.16) colocam que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos fatores indicativos da satisfação profissional dos professores de EF da EB nas diferentes fases da carreira docente. Nesse contexto, de acordo com Krug *et al.* (2020a, p.28), “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas dos professores de EF da EB nas diferentes fases da carreira. Já Krug; Krug e Telles (2018, p.296) destacam que “[...] o sucesso pedagógico [...]” é um dos motivos do encanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB. Dessa forma, Silva e Krug (2004, p.40) apontam que “[...] o aprendizado do aluno” é uma das essências do bem-estar docente dos professores de EF Escolar. Diante desse quadro anteriormente descrito, destacamos Krug (2020, p.8) que assinala que “[...] saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB;

2- ‘A boa relação com os alunos’* (onze citações). Relativamente a esse motivo do bem-estar docente nos dirigimos a Krug (2019b, p.8) que considera que “[...] a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. O autor reforça que “[...] a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola interfere positivamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB” (KRUG, 2019b, p.8). Já Krug *et al.* (2019b, p.16) assinalam que “[...] a boa relação com os alunos [...]” é o principal fator indicativo de satisfação profissional dos professores de EF da EB nas diferentes fases da carreira docente. Nesse contexto, para Krug *et al.* (2020a, p.28), “[...] a boa relação com os alunos [...]” é a principal marca docente positiva dos professores de EF da EB nas diferentes fases da carreira. Dessa forma, Silva e Krug (2004, p.40), destacam que “[...] a boa afetividade com os alunos” é a principal essência do bem-estar docente para os professores de EF Escolar. Diante desse quadro descrito anteriormente mencionamos Krug (2020, p.6) que aponta que “[...] ter uma boa relação com os alunos [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB; e,

3- ‘O reconhecimento de seu trabalho profissional’** (duas citações). Esse motivo do bem-estar docente nos remete a Krug *et al.* (2019b, p.16) que afirmam que “[...] o reconhecimento de seu trabalho profissional [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional dos professores de EF da EB nas diferentes fases da carreira docente. Nesse contexto, segundo Krug *et al.* (2020a, p.28), “[...] o reconhecimento de seu trabalho profissional [...]” é uma das marcas docentes positivas dos professores de EF da EB nas diferentes fases da carreira. Além disso, Krug; Krug e Telles (2018, p.296) colocam que “[...] o reconhecimento do seu trabalho profissional [...]” é um dos motivos do encanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug (2020, p.7) destaca que ser “[...] competente/eficiente [...]”, “[...] interessado [...]” e “[...] dedicado [...]” são características do bom professor de EF Escolar (KRUG, 2020, p.8).

Assim, estes foram os motivos do bem-estar docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao elaborarmos uma *‘análise geral’* sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira (conforme quadro1), relativamente aos motivos do bem-estar docente, constatamos que a *‘maioria’* (dois do total de três) dos mesmos está diretamente *‘ligada aos alunos’** (itens: 1 e 2) e a *‘minoría’* (um do total de três) está diretamente *‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** (item: 3). Não ocorreu *‘nenhuma’* citação de motivo *‘ligado à estrutura da escola/sistema educacional’****. Vale ainda ressaltar que, no geral, os três motivos do bem-estar docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados (conforme quadro 1), de forma *‘geral’*, tiveram vinte e cinco citações, sendo vinte e três *‘ligadas aos alunos’**, duas *‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** e nenhuma (zero) *‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’****. A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, os motivos do bem-estar docente estão ligados, tanto aos alunos, mas com maior intensidade, quanto aos próprios professores, mas com menor intensidade.

Além disso, também constatamos que *‘o rol dos motivos que desencadeiam o bem-estar docente estão todos diretamente ligados à aula (alunos e professor)’*. Esse fato está em consonância com o dito por Jesus (*apud* KRUG *et al.*, 2015, p.28) de que

[...] a noção de bem-estar docente traduz a motivação e a realização do professor em virtude de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho. Nesse sentido, a noção do bem-estar docente se enquadra num conceito mais amplo referente ao bem-estar subjetivo, o qual reporta à avaliação positiva que as pessoas fazem da sua própria vida profissional, portanto, os acontecimentos das aulas são diretamente influenciáveis ao bem-estar docente.

Ao efetuarmos uma *‘análise parcial’*, isto é, em diferentes fases da carreira (conforme quadro 1), relativamente aos fatores motivos do bem-estar docente, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, constatamos: **a) ‘sobre a quantidade de ocorrência dos motivos do bem-estar docente’** – a *‘existência’* de *‘dois motivos’* na *‘fase de entrada na carreira’*, *‘serenidade e/ou conservantismo’* e *‘desinvestimento’* (todas nos itens: 1 e 2) e *‘três motivos’* nas fases de *‘estabilização’* e *‘diversificação’* (itens: 1; 2 e 3). Dessa forma, inferimos a ocorrência de motivos do bem-estar docente em todas as fases da carreira e, de certa forma, sendo menor em quantidade no início (entrada) e no final da carreira (serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento); **b) ‘sobre os principais motivos do bem-estar docente’** – nas *‘fases iniciais da carreira’* (entrada; estabilização e diversificação) destacou-se *‘a aprendizagem dos alunos’* como o principal motivo, enquanto que nas *‘fases finais da carreira’* (serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento) destacou-se *‘a boa relação com os alunos’* como o principal motivo. Dessa maneira, inferimos que a aprendizagem dos alunos é o principal motivo do bem-estar docente nas fases iniciais da carreira e a boa relação com os alunos é o principal motivo do bem-estar docente nas fases finais da carreira; e, **c) ‘sobre as ligações dos motivos do bem-estar docente’** – em *‘todas as fases da carreira’* a *‘totalidade’* dos motivos (fases de entrada na carreira; serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento) ou a *‘maioria’* (fases de estabilização e diversificação) está diretamente *‘ligada aos alunos’**. Nesse sentido, podemos inferir que, em todas as fases da carreira, os motivos do bem-estar docente estão principalmente ligados aos alunos.

Os motivos do mal-estar docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados

No quadro 2 anunciou-se as informações relativas aos motivos do mal-estar docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 2 – Os motivos do mal-estar docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Motivos do mal-estar profissional	Fases da carreira docente					Total de citações
	En-trada	Esta-bili-zação	Diver-sifica-ção	Serenid. Conser-vantismo	Desin-vesti-mento	
1-As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola***	3	3	1	1	1	9
2-A indisciplina dos alunos*	1	1	2	1	1	6
3-O salário baixo***	1	1	1	1	1	5
4-Os conflitos com os colegas de trabalho**	-	-	1	1	1	3
5-A desvalorização profissional docente e/ou da EF***	-	-	-	1	1	2
Quantidade de fatores	3	3	4	5	5	5
Total de citações	5	5	5	5	5	25

Legenda: *Motivo ligado aos alunos; **Motivo ligado aos próprios professores, ou seja, a si mesmos; ***Motivo ligado à estrutura da escola/sistema educacional.

Fonte: Organizado pelos autores.

No quadro 2, podemos observar a existência de um rol de ‘*cinco motivos do mal-estar docente*’, em diferentes fases da carreira, percebidos pelos professores de EF da EB estudados. Foram eles:

1- ‘As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’***, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais (nove citações). Quanto a esse motivo do mal-estar docente nos referimos a Krug *et al.* (2019a, p.230) que apontam que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF [...]” é uma das dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2018a, p.36) destacam que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e materiais para as aulas de EF [...]” é um dos desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Nesse contexto, Krug (2017, p.8) coloca que as “[...] precárias condições das instalações físicas e materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF nas escolas [...]” denunciam a precarização do trabalho docente em EF na EB. Além disso, Krug *et al.* (2020b, p.10) dizem que “[...] a falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos fatores indicativos de desvalorização da EF na EB, nas percepções dos professores da área, nas diferentes fases da carreira. Frente a esse cenário, lembramos Krug *et al.* (2019b, p.18) que salientam que “[...] a falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020a, p.31) ressaltam que “[...] as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola [...]” é uma das marcas docentes negativas em diferentes fases da carreira nas percepções de professores de EF da EB, bem como, segundo Krug; Krug e Telles (2018, p.297) é um dos “[...] motivos do desencanto com a profissão docente nas percepções de professores de EF da EB [...]”. Dessa forma, Silva e Krug (2004, p.42-43) frisam que a “[...] falta de condições materiais” e a “[...] falta de espaços físicos” são essências do mal-estar docente de professores de EF Escolar. Diante desse quadro descrito anteriormente citamos Krug (2020, p.9) que aponta que “[...] saber lidar com a falta de espaço físico e materiais [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Também Krug *et al.* (2020c, p.7) colocam que “[...] saber dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é a principal característica do

bom professor de EF da EB. Já Krug *et al.* (2020d, p.6) apontam que “[...] saber lidar com as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF [...]” é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Entretanto, para Krug (2019b, p.8), “[...] a existência de um adequado espaço físico [...]” e “[...] a existência de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” são fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. Já Krug; Krug e Telles (2017, p.33) dizem que o que falta para a profissão docente em EF é “[...] melhores condições de trabalho [...]”;

2- ‘A indisciplina dos alunos’* (seis citações). Esse motivo do mal-estar docente nos remete a Krug *et al.* (2019a, p.231) que afirmam que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de EF da EB. Também Krug (2019a, p.6) constataram que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2018, p. 36) comentam que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é um dos desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Frente a esse cenário, nos dirigimos a Krug *et al.* (2019b, p.18) que manifestam que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020a, p.30) concluíram que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das marcas docentes negativas em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB, bem como, de acordo com Krug; Krug e Telles (2018, p.298), “[...] os maus alunos [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente de professores de EF da EB. Dessa maneira, conforme Silva e Krug (2004, p.43), “[...] a indisciplina dos alunos” é uma das essências do mal-estar docente de professores de EF Escolar. Diante desse quadro descrito anteriormente nos referimos a Krug *et al.* (2020c, p.7) que afirmam que “[s]aber trabalhar com alunos indisciplinados nas aulas de EF [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Já Krug *et al.* (2020d, p.6) salientam que “[...] saber lidar com os comportamentos indisciplinados dos alunos [...]” é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira. Entretanto, segundo Krug (2019b, p.8), “[...] alunos disciplinados nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB;

3- ‘O salário baixo’*** (cinco citações). Em referência a esse mal-estar docente mencionamos Krug *et al.* (2019a, p.231) que indicam que “[...] o salário baixo [...]” é uma das dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2018a, p.36) ressaltam que “[...] o salário baixo [...]” é um dos desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2018b, p.32) verificaram a existência das seguintes implicações dos baixos salários para o trabalho docente dos professores de EF da EB: “[...] 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 [...]”. Nesse contexto Krug (2017) indica que o salário baixo denuncia a precarização do trabalho docente dos professores de EF da EB. Frente a esse cenário, nos fundamentamos em Krug *et al.* (2019b, p.18) que reafirmam que “[...] o salário baixo percebido [...]” é o principal fator indicativo de insatisfação profissional em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Assim sendo, Krug *et al.* (2020a, p.31) destacam que “[...] o salário baixo [...]” é uma das marcas docentes negativas em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB, bem como, segundo Krug; Krug e Telles (2018, p.298), “[o] salário baixo [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB. Dessa forma, para Silva e Krug (2004, p.43), “[...] os baixos salários” é uma das essências do mal-estar docente de professores de EF Escolar. Diante desse quadro descrito anteriormente anunciamos Krug (2020, p.9) que colocam que “[...] saber os desafios da profissão docente [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Entretanto, para Krug; Krug e Telles

(2017, p.32), “[...] o que falta na profissão docente em Educação Física”, nas percepções dos próprios professores de EF da EB, são melhores salários;

4- ‘Os conflitos com os colegas de trabalho’** (três citações). Sobre esse motivo do mal-estar docente lembramos Krug *et al.* (2019, p.234) que indicam que “[...] os conflitos com os colegas de trabalho [...]” é uma das dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de EF na EB. Já Krug *et al.* (2018a, p.37) reportam que “[...] os conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Frente a esse cenário, apontamos Krug *et al.* (2019b, p.19) que constataram que “[...] o conflito com os colegas professores [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020a, p.31) comentam que “[...] os conflitos com os colegas de trabalho [...]” é uma das marcas docentes negativas em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB, bem como, de acordo com Krug; Krug e Telles (2004, p.43), “[o]s conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB. Dessa forma, Silva e Krug (2004, p.43) colocam que “[...] os conflitos com os colegas professores” é uma das essências do mal-estar docente de professores de EF Escolar. Diante desse quadro descrito anteriormente nos embasamos em Krug (2020, p.10) salientam que “[...] saber mediar os conflitos [...]” como também “[...] ter uma boa relação com os pares [...]” (KRUG, 2020, p.8) são características do bom professor de EF da EB. Já Krug *et al.* (2020d, p.8) indicam que “[...] saber evitar os conflitos com os colegas de trabalho [...]” é um dos saberes da experiência de professores de EF da EB em diferentes fases da carreira, particularmente, nas fases de diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento; e,

5- ‘A desvalorização profissional docente e/ou da EF’*** (duas citações). Em relação a esse motivo do mal-estar docente nos fundamentamos Krug *et al.* (2019a, p.233) que assinalam que “[...] a desvalorização profissional docente [...]” é uma das dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de EF na EB. Já Krug *et al.* (2018a, p.36) salientam que “[...] a desvalorização profissional [...]” é um dos desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Frente a esse cenário, citamos Krug *et al.* (2019b, p.19) que concluíram que “[...] a desvalorização da EF Escolar [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2020c, p.31) esclarecem que “[...] a desvalorização profissional [...]” é uma das marcas docentes negativas em diferentes fases da carreira de professores de EF da EB, bem como, para Krug; Krug e Telles (2018, p.299), “[...] a desvalorização profissional [...]” é um dos motivos do desencanto com a profissão docente pelos professores de EF da EB. Dessa forma, Silva e Krug (2004, p.42) constataram que “[...] a desvalorização da Educação Física” é uma das essências do mal-estar docente de professores de EF Escolar. Diante desse quadro descrito anteriormente apontamos Krug (2020, p.9) que constataram que “[...] saber os desafios da profissão docente [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Entretanto, segundo Krug; Krug e Telles (2017, p.33), o que falta na profissão docente em EF, nas percepções dos próprios professores de EF da EB, é “[...] mais valorização profissional”.

Assim, estes foram os motivos do mal-estar docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Ao produzirmos uma ‘*análise geral*’ sobre as percepções dos professores de EF da EB estudados, em diferentes fases da carreira (conforme quadro 2), relativamente aos motivos do mal-estar docente, constatamos que a ‘*maioria*’ (três do total de cinco) dos mesmos está ‘*ligada à estrutura da escola/sistema educacional*’*** (itens: 1; 3 e 5) e, a ‘*minoría*’ (dois do total de cinco) está dividida entre os motivos ‘*ligados aos alunos*’* (item: 2) e os motivos ‘*ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos*’** (item: 4). Vale ainda ressaltar que os motivos do

mal-estar docente, nas percepções dos professores de EF da EB estudados (conforme quadro 2), de forma *‘geral’*, tiveram vinte e cinco citações, sendo dezesseis *‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’****, seis *‘ligadas aos alunos’** e três *‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** . A partir dessas constatações, podemos inferir que, de forma geral, os motivos do mal-estar docente estão ligados com maior intensidade à estrutura da escola/sistema educacional e com menor intensidade aos alunos e aos próprios professores.

Ao realizarmos uma *‘análise parcial’*, isto é, em diferentes fases da carreira (conforme quadro 2), relativamente aos motivos do mal-estar docente, percebidos pelos professores de EF da EB estudados, constatamos: **a) ‘sobre a quantidade de ocorrência dos motivos do mal-estar docente’** – a *‘existência’* de *‘três motivos’* nas fases de *‘entrada na carreira’* e *‘estabilização’* (ambas nos itens: 1; 2 e 3), *‘quatro motivos’* na *‘fase de diversificação’* (itens: 1; 2; 3 e 4) e *‘cinco motivos’* nas fases de *‘serenidade e/ou conservantismo’* e *‘desinvestimento’* (ambas nos itens: 1; 2; 3; 4 e 5). Dessa forma, inferimos a ocorrência de motivos do mal-estar docente em todas as fases da carreira e, de certa forma, sendo crescente em quantidade de motivos da fase de entrada na carreira (3 itens) até a fase de desinvestimento (5 itens); **b) ‘sobre os principais motivos do mal-estar docente’** – nas *‘fases iniciais da carreira’* (entrada e estabilização) destacaram-se *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’* e na *‘fase intermediária da carreira’* (diversificação) destacou-se *‘a indisciplina dos alunos’* e na *‘fase final da carreira’* (serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento) destacaram-se *‘todos os motivos’* citados pelos professores de EF da EB estudados, isto é, os cinco motivos, todos com uma citação. Dessa maneira, inferimos que, as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola e a indisciplina dos alunos são os principais motivos do mal-estar docente nas fases iniciais e intermediária na carreira, sendo que, nas fases finais dessa mesma carreira, não existem motivos principais, pois todos possuem a mesma intensidade; e, **c) ‘sobre as ligações dos motivos do mal-estar docente’** – em *‘todas as fases da carreira docente’* (entrada, estabilização, diversificação, serenidade e/ou conservantismo e desinvestimento) a *‘maioria’* dos motivos do mal-estar docente está *‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’****. Nesse sentido, podemos inferir que em todas as fases da carreira os motivos do mal-estar docente estão principalmente ligados à estrutura da escola/sistema educacional.

Considerações finais

Pela análise das informações obtidas temos a destacar que os motivos do bem e do mal-estar docente, em diferentes fases da carreira, nas percepções dos professores de EF da EB estudados, de *‘forma geral’*, foram os seguintes: **a) ‘bem-estar docente’** – 1) *‘a aprendizagem dos alunos’*; 2) *‘a boa relação com os alunos’*; e, 3) *‘o reconhecimento de seu trabalho profissional’*; e, **b) ‘mal-estar docente’** – 1) *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’*; 2) *‘a indisciplina dos alunos’*; 3) *‘o salário baixo’*; 4) *‘os conflitos com os colegas de trabalho’*; e, 5) *‘a desvalorização profissional docente e/ou da EF’*. O rol de motivos do bem-estar docente aponta para a constatação de que a *‘maioria’* desses motivos está *‘ligada aos alunos’** e a *‘minoría’* está *‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** . Já, o rol de motivos do mal-estar docente aponta para a constatação de que a *‘maioria’* desses motivos está *‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’**** e a *‘minoría’* está dividida entre os motivos *‘ligados aos alunos’** e os motivos *‘ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’*** . Também, de *‘forma geral’* constatamos que *‘os motivos do mal-estar docente foram em quantidade superior aos motivos do bem-estar docente’* (cinco a três), nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Também pela análise das informações obtidas, em uma *‘análise parcial’* referente às fases da carreira docente constatamos que: **a)** ocorreu a *‘existência de motivos do bem e do mal-estar docente em todas as fases da carreira’*, sendo que a ocorrência dos motivos de mal-estar foi em

número superior aos de bem-estar em todas as fases; **b)** ‘*a aprendizagem dos alunos*’ e ‘*a boa relação com os alunos*’ foram os dois ‘*principais motivos do bem-estar docente*’ em ‘*todas as fases da carreira*’, sendo que, ‘*as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*’ e ‘*a indisciplina dos alunos*’ foram os ‘*principais motivos do bem-estar docente*’ em ‘*todas as fases da carreira*’; e, **c)** a ‘*maioria*’ dos ‘*motivos do bem-estar docente*’, em ‘*todas as fases da carreira*’ estão ‘*ligados aos alunos*’, enquanto que também a ‘*maioria*’ dos ‘*motivos do mal-estar docente*’ estão ‘*ligados à estrutura da escola/sistema educacional*’.

A partir destas constatações concluímos que ‘*os motivos do bem e mal-estar docente permearam todas as fases da carreira dos professores de EF da EB estudados*’, sendo que ‘*os principais motivos do bem-estar*’ foram ‘*a aprendizagem dos alunos*’ e ‘*a boa relação com os alunos*’ e os ‘*principais motivos do mal-estar*’ foram ‘*as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola*’ e ‘*a indisciplina dos alunos*’.

Convém destacarmos que, vistos de outra forma, nos chamou à atenção que as percepções dos professores estudados sobre os motivos o bem-estar docente foram sustentados nos fatores primários (internos), isto é, nos acontecimentos ligados diretamente à aula (os alunos e o professor) (itens: 1; 2 e 3), enquanto que em relação aos motivos do mal-estar docente, os mesmos foram sustentados, em sua maioria, nos fatores secundários (externos), ou seja, nos acontecimentos ligados à estrutura da escola/sistema educacional (itens: 1; 3 e 5). Esse fato pode ser fundamentado em Cunha (*apud* KRUG, 2011, p.3) que coloca que “[...] os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político [...]” interferem na prática docente.

Para finalizarmos, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as percepções de professores de EF da EB sobre o bem e o mal-estar docente, pois esses podem contribuir para um melhor entendimento sobre o trabalho docente.

Referências

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- 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. 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**, p.1-13, abr. 2020.
- 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, p.25-34, 2020a.
- 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.; 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. Os condicionantes sociais que atuaram sobre o ecossistema escolar na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.159, p.1-11, ago. 2011.

- KRUG, H.N. et al. O que anima e o que desanima na docência em situação de Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: registro dos fatores da satisfação e da insatisfação. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, n.170, p.1-8, jul. 2012.
- KRUG, H.N. et al. Os motivos dos sentimentos de bem e mal-estar docente no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: percepções em diferentes cenários. **Revista Biomotriz**, v.9, n.1, p.20-37, jul. 2015.
- 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**, n.37, v.4, p.33-41, 2018a.
- 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**, n.36, v.03, p.28-34, 2018b.
- 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 indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, n.38, v.4, p.13-22, 2019b.
- KRUG, H.N. et al. Marcas docentes de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, n.42, v.4, p.25-35, 2020a.
- 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**, n.19, v.1, p.1-19, 2020b.
- 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, 2020c.
- KRUG, H.N. et al. Os saberes da experiência e suas implicações na prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica em diferentes fases da carreira. **Revista Eletrônica do ISAT**, v.13, ed.1, p.1-18, 2020d.
- MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- 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.2, p.38-46, nov. 2004.